

# DOKUMENTE DES FORTSCHRITTS

**Internationale Revue**  
Herausgeg. von Prof. Dr. R. Broda-Lausanne

**7. Jahr**

**10.-11. Heft**



GERM  
1940

**Organ des Instituts für intern. Austausch  
fortschrittlicher Erfahrungen u. des Bundes  
für Organisation menschlichen Fortschritts**

**Verlegt bei Georg Reimer in Berlin W.10**

**Jährlich 11 Hefte für 10 Mark – Einzelheft 1 Mark**

# INHALT:

---

Dieses Heft ist vornehmlich Fragen der Zukunft, der Jugend gewidmet.

Nachdruck mit Ausnahme der durch einen Vermerk gekennzeichneten Artikel mit Quellenangabe gestattet.

---

Prof. Dr. R. BRODA, Lausanne: Inwieweit gibt es Anzeichen, die erwarten lassen, daß dieser Krieg der letzte Waffenstreit zwischen Kulturvölkern sein werde? ..... 483

## UNTERRICHTSFRAGEN:

Generalsekretär J. TEWS, Berlin: Die deutsche Einheitsschule..... 489

Dr. OTTO CONRAD, Charlottenburg: Berthold Ottos Idee der Zukunftsschule ..... 494

Professor TH. BIDART, Cayenne, Guyana: Ferienkolonien in Frankreich. 499

G. COSTES: Chinas religiöse Zukunft ..... 502

Dr. SCIÉ-TON-FA, Chinesischer Präfekt a. D., Nanking: Entstehung und Entwicklung des chinesischen Unterrichtswesens ..... 505

Chronik ..... 513



Mit dem Schlusse des 7. Jahrganges 1914 hören die „Dokumente des Fortschritts“ auf im Verlage von Georg Reimer in Berlin zu erscheinen und gehen vom 8. Jahrgang 1915 ab an die Akademische Buchhandlung von Max Drechsel in Bern über, wo die Zeitschrift während der Kriegszeit nur in Vierteljahrsheften und zur Hälfte des bisherigen Preises zur Ausgabe gelangen wird.



# RICHTUNGSLINIEN DES FORTSCHRITTS

VON PROF. DR. R. BRODA · LAUSANNE

---

INWIEWEIT GIBT ES ANZEICHEN, DIE ERWARTEN LASSEN, DASS DIESER KRIEG DER LETZTE WAFFENSTREIT ZWISCHEN KULTURVÖLKERN SEIN WERDE?



OR Ausbruch dieses Kampfes hat man vielfach angenommen, daß sich der moderne Krieg selbst ad absurdum führen, daß die moderne Waffentechnik allzu verheerend sein werde, daß das hochdifferenzierte Wirtschaftssystem der modernen Kulturstaaten zusammenbrechen müßte, daß die internationale Arbeiterbewegung dem Kriege allüberall Widerstand leisten, daß das kulturelle Raffinement der Zeitepoche sich mit der Härte des Krieges nicht mehr werde vereinbaren lassen.

Von all diesen Befürchtungen — oder Hoffnungen — ist keine eingetroffen.

Gewiß vermögen die modernen Maschinengewehre Tod und Verderben in einer früher ungekannten Weise in die feindlichen Reihen zu tragen; aber die Anpassung ans Gelände, der Schützengrabenkampf, mindert ihre Furchtbarekeit derart, daß ein langandauernder Kampf trotz allem, ohne zur Vernichtung beider Parteien zu führen, möglich wird. Lenkballons und Flugzeuge haben nicht in dem Grade, wie man gemeint hatte, Verheerungen unter der friedlichen Bevölkerung fernab der Grenzen angerichtet; ihre Wirkung in dieser Richtung ging nicht über vereinzelte Panikstimmungen hinaus. Die schweren Mörser der deutschen Armee, die so ungeheure Überraschung allüberall hervorriefen und der weite Aktionsradius der Unterseeboote haben gewiß den Festungskrieg und die Kampfmöglichkeit zu Wasser umgestaltet. Sie haben aber den Krieg als solchen durchaus nicht unmöglich gemacht oder eine rasche Beendigung desselben erzwungen.

Der Widerstand der Arbeiterklasse gegen jede kriegserische Verwicklung, den man mit soviel Stolz und Entschiedenheit allüberall voraussagte, ist überwiegend ganz ausgeblieben (Deutschland und Frankreich), oder aber in kurzer Zeit zusammengebrochen (England). Der Internationalismus der Arbeiterschaft hat dem nationalen Sturmwind der Stunde nicht zu widerstehen vermocht ..... Dieses Versagen gehört wohl zu den charakteristischsten Irrtumsfällen der Weltgeschichte.

Auch „Raffinement und Verweichlichung“ haben keineswegs das Massenaufgebot der modernen Volksheere, das Ertragen unendlicher Strapazen, die Taten weitestgehenden Heroismus und eine großartige Opferwilligkeit seitens der Gesamtbevölkerung in sämtlichen kriegführenden Staaten

verhindert. Die Differenzierung der geistigen Meinungen, der Hang zu Wohleben und Geschmackskultur, alles brach vor der leidenschaftlichen Kriegsbegeisterung zusammen: der Beweis dafür, daß ein großer Krieg zwischen Kulturvölkern auch heute noch an sich durchaus möglich sei, ist experimentell vollständig und einwandfrei erbracht worden.

\* \* \*

Haben so die Vertreter der Meinung, daß ein Krieg sich in das differenzierte Kulturmilieu der Gegenwart überhaupt nicht einfügen lasse, eine schwere Enttäuschung erlebt, so gilt das gleiche für die Vertreter der extremen Gegenmeinung: daß nämlich auch ein moderner Krieg sich in jener raschen und für den Sieger scheinbar gewinnbringenden Weise abwickeln lasse, wie das wohl bei manchen Kriegen der Vergangenheit der Fall gewesen ist; daß auch er eine angenehme Erinnerung und den Wunsch nach Wiederkehr zurücklassen möge. Eine ruhige Betrachtung der Wahrheiten, die wir aus dem bisherigen Verlauf des Krieges entnehmen können, wird das aufzeigen.

Viele meinten, gerade um der hochentwickelten Waffentechnik willen werde die Zerstörung an Menschenleben und Material eine so rasche sein, daß der Krieg bald — ohne eine allzulange Unterbrechung des normalen Lebens herbeizuführen — enden müsse. Viele von uns haben diese irrige Voraussicht geteilt und am Beginn des Feldzuges auch alle privaten Dispositionen im Hinblick auf eine etwa halbjährige Dauer getroffen; die meisten Berechnungen offizieller und privater Natur waren auf diese Voraussetzung aufgebaut. — —

Sie war falsch. Die moderne Waffentechnik hat gerade in ihrer Furchtbarkeit die genau entgegengesetzte Wirkung hervorgebracht. Die offenen Feldschlachten, die allein rasche Entscheidung hätten bringen\* können, sind — von den ersten Wochen des Krieges mit ihrer überwältigenden Schlagkraft der deutschen Armeen abgesehen — ganz in den Hintergrund getreten. Man bleibt überwiegend in den Schützengräben, um sich gegen die verheerenden Waffen zu decken. Wohl haben die schweren Mörser, die die Forts von Lüttich und Namur, Maubeuge und Antwerpen in wenigen Tagen in Trümmer legten, den Wert der eigentlichen Festungen als recht gering erscheinen lassen; aber dafür wuchs die Bedeutung der Feldbefestigungen in ungeahntem Maße, sie geben den Kämpfen, die nun schon seit vier Monaten ohne wesentliche Wandlung der Dinge an der Aisne und Somme geführt werden, wie auch den Kämpfen, die nun seit mehr als einem Monat an der Rawka toben, ihr Gepräge.

Da nun die Berechnung der täglichen Kriegsausgaben (ca. 150—200 Millionen Mark bei allen Staaten zusammen) sich als richtig erwiesen hat, muß sich der ganze Kampf wesentlich kostspieliger stellen, als man angenommen hatte: Bei einer Dauer von 1½ Jahren oder etwa 500 Tagen auf etwa 75—100 Milliarden Mark, wozu dann die infolge der Erschütterung des Wirtschaftslebens und der Verwüstung weiter Landstriche erfließenden, den Ausgaben anzureihenden Verluste treten, zusammen gewiß 200 Milliarden Mark und mehr. Das ist das Fünffzigfache der französischen Kriegsentschädigung des Jahres 1871, und die hohen Kosten sind gewiß ein erstes greifbares und unleugbares Moment, das in der Zukunft viel zurückhaltende Überlegung vor Entfesselung eines neuen Krieges allseits anregen wird.

\* \* \*

Man hat sich auch in der Meinung getäuscht, daß sich der Krieg in seiner Art und Weise der allgemeinen Tendenz zur kulturellen Verfeinerung werde anpassen lassen. Man hatte stets wieder davon gesprochen, daß ein moderner Krieg nur „zwischen den kämpfenden Heeren“ geführt werde, daß die Zivilbevölkerung und das Privateigentum unangetastet bleiben werden, daß das Rote Kreuz und die Vervollkommnung des Sanitätswesens die Leiden der Verwundeten mindern, daß das Völkerrecht und dessen Verträge den Kreis der Kriegsleiden scharf umgrenzen würde.

Das alles hat sich im blendenden Lichte der Tatsachen als unrichtig erwiesen. In Belgien ist es gleich am Beginn des Feldzuges zum wahren Volkskrieg gekommen. Die Zivilbevölkerung des Maastales hat sich am Kampf gegen die deutschen Truppen intensiv beteiligt und schwere Repressivmaßnahmen haben zum Verlust vieler Menschenleben und zum Brande blühender Städte geführt; zahlreiche andere Orte sind — während der Gefechte — den zu weitestgehender technischer Vollendung, zu größten Zerstörungsmöglichkeiten entwickelten modernen Geschützen zum Opfer gefallen.

Die allgemeine Wehrpflicht, die weite Verbreitung der billigen Presse, die weitgehende Anteilnahme der Volksmassen an politischen Fragen haben die Leidenschaft des Krieges auch in solche Volkskreise getragen, die sich ehemals in ihren Stimmungen weitab vom Kampf der „Großen und Mächtigen“ gehalten haben. So ist es bereits vor Eröffnung der eigentlichen Feindseligkeiten in allen kriegführenden Ländern zu Ausschreitungen gegen die Angehörigen fremder Staaten, in denen man Spione vermutete, oder die man einfach ob ihrer Zugehörigkeit zum feindlichen Staate haßte, gekommen. Die Volksstimmung hat vielfach Repressalien auch gegen Zivilpersonen gefordert, in Frankreich und England, sowie neuerdings als Gegenmaßregel auch in Deutschland, wurde das Privateigentum der Gegner vielfach mit Beschlagnahme belegt oder seine Unternehmungen unter Staatsaufsicht gestellt, der freien Verfügung der Besitzer entzogen. Der deutsche Seehandel ist von England in weitestgehendem Maße unterbunden, die für die deutsche Volksernährung so wertvolle Nahrungsmitelefuhr aus Übersee und die für den deutschen Gewerbefleiß unentbehrliche Zufuhr der Rohstoffe wurden schwer gehemmt. England hat den — freilich zu scheitern bestimmten — Versuch unternommen, den deutschen Arbeitern ihre Erwerbsgelegenheit zu nehmen, sie zur Arbeitslosigkeit, das deutsche Volk zur Hungersnot zu verdammen und so aus dem Massenelend den Wunsch nach Frieden hervorwachsen zu lassen; die Not der Zivilbevölkerung wird zu einem der Mittel der Niederzwingung des Gegners und damit ein strategischer Zielpunkt.

Auch die Fürsorge für die Verwundeten hat sich vielfach nicht entsprechend durchführen lassen, weil es sich eben in der Regel nicht um Schlachten von einem oder zwei Tagen Dauer handelt, nach deren Beendigung der Sieger das Schlachtfeld nach Verwundeten absuchen lassen kann, sondern um Dauerkämpfe zwischen den Schützengräben. Allzu gefährlich ist es, die schützende Deckung zu verlassen, um Verwundete zu bergen. Man würde sich damit selbst dem vernichtenden feindlichen Feuer aussetzen, und so läßt man sie, wie es ja in so vielen Berichten vom Kriegsschauplatz geschildert wird, langsam sterben — ähnlich wie ja auch die Seeleute der von Unterseebooten angegriffenen Großfahrzeuge nunmehr in der Regel ihrem Schicksal überlassen bleiben, weil sich der hilfebringende Freund einem Torpedo des gleichen Unterseebootes ausliefern würde.

Wie immer man sich ferner zu den von allen kriegführenden Staaten erhobe-



nen Anklagen über Grausamkeiten des Gegners stelle und wie viel davon man auf Rechnung irrtümlicher Zeugenaussagen, gewollter Übertreibung, verdienter Strafe setzen wolle, so scheint es doch dem unparteilichen Beobachter zweifellos, daß viel des Schrecklichen tatsächlich geschehen ist, daß die Entbehrungen des Feldzuges, die Leidenschaft der Schlacht, der Rachedurst ob der vom Gegner oder der feindlichen Zivilbevölkerung begangenen Untaten vielfach eine Stimmung erzeugt haben, welche die Befähigung für Erkenntnis der von den Humanitätsgesetzen gebotenen Grenzen der Kriegsführung ausschloß.

Die Humanisierung des Krieges, von der viele geträumt, hat sich als unmöglich erwiesen und das kann gleichfalls nur den Wunsch nach Vermeidung künftiger Kriege stärken.

\* \* \*

Zu den wichtigsten Momenten, die ehemals die Freude am Kriege geweckt und in den heranwachsenden Geschlechtern genährt haben, gehört zweifellos das Gedächtnis der Taten individuellen Heldenmutes, wie sie in den Zeiten individualisierterer Kriegsführung — Mann gegen Mann oder doch Abteilung gegen Abteilung — häufig waren. Man hat diesen Krieg im Gegensatz zur Vergangenheit vielfach einen anonymen Krieg genannt, weil eben die modernen Massenheere der allgemeinen Wehrpflicht sich über ganze Länderbreiten unterbrechungslos gegenüberstehen und scharf umgrenzte Kriegshandlungen (von den ersten Wochen des deutschen Feldzuges im Westen und den beiden Schlägen des Generalfeldmarschalls v. Hindenburg, Ende August bei Tannenberg und im November bei Plock, abgesehen) selten geworden sind. Die moderne Waffentechnik läßt vollends die rein persönliche Initiative des einzelnen Soldaten stark in den Hintergrund treten. Das Pflichtgefühl, Disziplin und Einordnung in das große Ganze sind die soldatischen Tugenden, die heute den Ausschlag geben, und so groß sie sind, so sind sie doch der epischen Verklärung und der Überlieferung an die Nachwelt weniger leicht zugänglich, als die individuellen Heldentaten der Vergangenheit; das mag späterhin den Wunsch nach Wiederkehr eines gleichen Heldenzeitalters mindern.

\* \* \*

Dieser Krieg hat ferner gezeigt, daß Wirtschaftsstockung und Kreditstörung an sich zwar nicht geeignet sind, eine Beendigung zu erzwingen, daß sie aber sehr wohl furchtbares Leid über weite Volksschichten bringen können.

Die Bauernbevölkerungen der Vergangenheit waren in ihrem wirtschaftlichen Gedeihen viel unabhängiger von der Kriegshandlung, insofern sie sich nicht gerade auf den eigenen Grundstücken abspielte, als der arbeitsteilige Industrie- und Fabrikstaat der Gegenwart, dessen Räderwerk aufhört zu funktionieren, wenn irgendwo eine Störung eintritt. Gewiß hat man speziell in Deutschland durch musterhafte Organisation viele Störungen überwunden, die Anpassungsfähigkeit der Völker und des deutschen Volkes im besondern an neue, sei es auch krisenhafte, krankhafte Daseinsbedingungen, hat sich in diesem Krieg neuerdings erwiesen. Aber viele wirtschaftliche Existenzen sind doch vernichtet worden. —

Was die Summe individuellen Leides um des Verlustes teurer Angehörigen willen anlangt, so ist klar, daß sie sich durch keine Organisationstechnik



verringern läßt. Die Zahl der Toten in diesem Kriege übersteigt weit alle Ziffern der Vergangenheit.

Die Geschichtsschreibung wird ja von all dem nur beschränkte Kenntnis nehmen. Aber in den Familien pflanzt sich die Erinnerung an die eigenen Erlebnisse fort, und so leidenschaftlich und so echt und groß die Begeisterung von heute ist, in der Erinnerung wird doch vieles fortleben, das dem Wunsch nach Wiederkehr gleicher Kriege entgegen ist.

\* \* \*

All dieser Anschauungsunterricht in pazifistischer Gesinnung wird einen besonders starken Einfluß auf die Strebungen der künftigen Volksseele üben können, wenn der Krieg auch weiter die charakteristische Form des lang andauernden Stellungskampfes bewahrt und schließlich nach langer Zeitspanne, um der Erschöpfung der Kriegführenden willen abgebrochen werden muß.

Es ist vielleicht an dieser Stelle nicht angebracht, den Beweis dafür, daß die Erfahrungen des letzten Halbjahres Schlußfolgerungen hohen Wahrscheinlichkeitsgrades auf eine solche Entwicklung in den nächsten drei Halbjahren zulassen, anzutreten.

Meine Leser mögen, nachdem die Entwicklung selbst meine Voraussage bestätigt oder als irrig erwiesen hat, diese Blätter wieder zur Hand nehmen. Kommt alles so, wie hier angedeutet wurde, dann wird einerseits jeder Wunsch nach Revanchekriegen allseits wegfallen, da es eben keine Besiegten geben wird, dann wird andererseits die Schwere der Opfer, der bei keiner kriegführenden Partei die Genugtuung des Sieges oder materieller Gewinn gegenübersteht, den Wunsch nach Vermeidung gleicher — um kaufmännisch zu sprechen — so durchaus unrentabler Unternehmungen allseits machtvoll aufleben lassen und vielseitig wird man nach Mitteln suchen, um in Zukunft dauernden Frieden zu bewahren.

Auch heute ist es ja von vielen Seiten, unter anderen auch in offiziellen Erklärungen der deutschen Reichsregierung, zum Ausdruck gebracht worden, daß man den Krieg solange führen wolle, bis die Gewähr dauernden Friedens durch völlige Bezwingung der Gegner gegeben sei. In analoger Weise und fast mit den gleichen Worten ist dies in offiziellen Kundgebungen der französischen, englischen und russischen Regierungen gesagt worden.

Sofern nun die tatsächliche Kriegsentwicklung diese spezielle Methode der Sicherung des künftigen Friedens als ungangbar erweisen sollte, wird man zur Erreichung des gleichen Zieles nach anderen Methoden suchen müssen; oder vielleicht wird man schon früher, um weitere zwecklose Opfer zu vermeiden, die gleiche Überlegung anstellen. In jedem Fall wird man zur Erkenntnis kommen, daß es gilt, ein Rechtssystem zu schaffen, welches die Ausgleichung künftiger Völkerkonflikte nicht mehr durch das Übergewicht der Waffen, sondern durch Rechtssprechung ordentlicher Gerichte oder aber durch Billigkeitsentscheidungen einer von den souveränen Staaten zu diesem Zwecke zu bestellenden internationalen Zentralstelle ermöglichen würde.

Die Entwicklung des Haager Schiedsgerichtshofes wies bereits diesen Weg; es gilt zunächst, die Zuständigkeit des Schiedshofes für alle Streitfälle zwischen den Völkern ohne jede Ausnahme festzulegen, seinen Urteilen bindende Kraft zuzuerkennen und entsprechende Vorkehr für eventuelle Zwangsdurchsetzung derselben, gegebenenfalls durch eine internationale Polizeigewalt, zu schaffen; die Einsetzung einer internationalen Behörde

für Behandlung von Fragen, die außerhalb des Kreises der Rechtssprechung liegen, wird nach günstiger Entwicklung der Justizinstanz notwendig zu folgen haben.

\* \* \*

Die letzten Wochen haben bereits eine starke Bewegung für solche Neuschöpfung nach dem Kriege (oder im Friedensvertrag selbst) erwachsen sehen.

Der Bund „Neues Vaterland“ in Berlin, der „Bund für Organisierung menschlichen Fortschritts“ (\*), der „Internationale Bund ethischer Gesellschaften“ in London (dem Geheimrat Foerster, Berlin, als Vertreter der deutschen Gesellschaft für ethische Kultur angehört), die „Union for democratic control“, gleichfalls in London; die wertvolle Vorarbeit für den künftigen Dauerfrieden, die in Bern von Professor Nippold, in Holland vom Anti-Orloograad \*\*) geleistet wird — alles geht in dieser gleichen oben angedeuteten Richtung: Im Friedensvertrag sollen Vorsorgen für schiedsgerichtliche Austragung der aus seiner Auslegung oder aus anderen Gründen erwachsenden neuen Streitigkeiten getroffen und darüber hinaus ein Rechtssystem geschaffen werden, welches die friedliche Austragung aller künftigen Völkerkonflikte ermöglicht.

Wird schon das Ende dieses Krieges den Aufbau des neuen Rechtssystems bringen, das die Ära der Kriege überhaupt beenden soll? Wird der Anschauungsunterricht des gegenwärtigen Weltkrieges mit all seinem furchtbaren Leid, das er in so viele Frauenherzen getragen, mit all seiner Kulturverwüstung, all seinen Offenbarungen an großartigem Opfersinn, aber auch an furchtbarster Seelenvergiftung, hinreichen, um den Wunsch nach Beseitigung der auf den Waffenstreit gebauten Weltgeschichtsepoche als machtvolle Flamme emporlodern und alle Verstockung der Herzen verbrennen zu lassen?

Vieles wird von den weiteren Kriegsgeschicken selbst, vieles davon abhängen, ob der künftige Frieden an sich neue Angstfragen schafft, neue Freiheitssehnsucht in unterworfenen Völkern weckt, neuen Rachedurst und neuen Haß gebiert, oder ob er über die Vergangenheit einen sanften Schleier breitet.

Je weniger ungelöste Fragen aus der Kriegsära in die künftige Ära geordneten Völkerrechts übergehen, um so leichter werden die neuen internationalen Gerichte und Behörden ihres Amtes walten können.

Vielleicht zerbrechen auch diesmal wieder die Hoffnungen auf die Zukunft, die dem blinden Aufeinanderprallen der Naturkräfte entzogen, dem ordnenden, planvoll aufbauenden Menscheng Geist untertan sein soll?

Vielleicht ist die Menschheit nicht weise genug, um aus ihrem Leid zu lernen und die Gestaltung der eigenen Geschehnisse kraftvoll in eigene Hände zu nehmen ... vielleicht? Aber das Problem, das es zu lösen gilt, ist das größte der Weltgeschichte. Die Fülle der Zeit ist da. Ehe der Beweis dafür erbracht ist, daß unsere Generation zur Lösung des Problems unfähig ist, sei alles getan, um die Erkenntnis des Notwendigen, das nun auch möglich geworden, zu verbreiten.

\*) Lausanne, 60, Av. de Rumine.

\*\*) Haag, Theresiastraat 51.

## UNTERRICHTSFRAGEN\*)

GENERALSEKRETÄR J. TEWS, BERLIN: DIE DEUTSCHE EINHEITSSCHULE.



INE Einheitsschule? Eine Schule für alle? Diese Forderung ist auch für sozial vorurteilsfreie und fortschrittsfreudige Leute von heute ein Schreckwort. Denn wir sind nicht dieselben, wir sind nicht alle gleich. Wir werden auch durch Bildung, Erziehung und Arbeit nicht gleicher, sondern mit jedem Tage ungleicher und verschiedener.

Bildung, Kultur, Zivilisation, Entwicklung, innere wie äußere, ja der bloße äußere Firnis differenzieren, machen uns verschiedener, als wir von Natur sind. Wer das nicht will, muß zurück zur „reinen Natur“, zur Unkultur, wo die Unterschiede viel geringer, ja fast unmerkbar sind.

In unzähligen Köpfen will diese Tatsache der Kulturgeschichte sich nicht zusammenreimen mit den Forderungen einer demokratischen Staatsverfassung, die nicht nur Freiheit, sondern auch Gleichheit und Brüderlichkeit verlangt. Und doch ist erst das eine aus dem andern verständlich. Freiheit, soziale Freiheit, gegenseitiger, nicht einseitiger Dienst, kein Herren- und Knechtstum, sondern Gleichwertigkeit, gleiche Bewegungsfreiheit und gleiche soziale Gebundenheit für alle kann nur auf dem Boden differenzierten Kulturlebens entstehen. Und Gleichheit, Rechtsgleichheit, gleiches Maß für Belastung und Entlastung, gleiches Maß für die Bewertung von Sein und Haben, für Persönlichkeit und Leistung, nicht nach Geburt und Sitte, sondern nach Sein und Tun desgleichen. Und die Brüderlichkeit? Der Minister, der Gelehrte, der Künstler einerseits und der Hafenarbeiter, der Bergmann, der ländliche Tagelöhner anderseits. Und dazwischen die lange Stufenleiter und die weiten Felder menschlicher Entwicklung und Betätigung. Wenn wir Brüder sind, so sind wir recht ungleiche. Und hat uns nicht schon unser Bildungsgang auseinandergeführt, so tut es unsere stark differenzierte Arbeit Tag für Tag mehr. Und doch werden wir um so mehr Brüder. Unser soziales und staatliches Leben stützt sich immer mehr auf die Arbeits- und Daseinsformen, die den einen wie den andern und den einen dem andern notwendig, keinen entbehrlich und keinen durch den andern ohne weiteres ersetzbar machen. Das moderne Leben formt ganze Menschengruppen zu Organen am großen, gemeinsamen Körper, zu Trägern des gemeinsamen Seins, und damit rückt uns trotz aller Differenzierung der Bruder von der andern Seite viel näher als im verbindungslosen Nebeneinander des Naturmenschen. Wir werden Brüder, die mit ihrem Blute, mit ihrem ganzen Dasein verbunden sind, die nicht voneinander können, auch wenn sie wollten, die nicht nur nebeneinander wohnen, sondern miteinander verflochten sind. Das höhere Kulturleben organisiert, verbindet, schafft höhere, aus Millionen bestehende Lebensformen. Und in diesen Verhältnissen gibt es keine bloße Über- und Unterordnung mehr, sondern nur noch eine im Lebensprozeß wirksame Einheit in der Verbindung zum wirtschaftlichen, sozialen und staatlichen Leben.

\*) Die Aufsätze, die wir im folgenden veröffentlichen, waren für unsere diesen Problemen gewidmete Spezialnummer bestimmt und wurden vor dem Kriege geschrieben.

Aber der Unterricht der Jugend, die Vorbahnung einer besseren Zukunft des Menschengeschlechtes bleiben stets aktuell, sie müssen es bleiben. Anm d. Red.



Und so sieht auch unsere Einheitsschule aus. Sie will nicht eine Schulbank, ein Schulbuch, ein Schulziel für alle, sondern eine in sich gebundene Vielheit von Schulen, in der jede Kraft nach ihrer Eigenart sich entwickeln kann, in der nicht die äußern Verhältnisse des Lebens: Vermögen, Stand, Konfession und Wohnort der Eltern in erster Linie oder allein den Bildungsgang des Kindes bestimmen, sondern im wesentlichen und in vielen Fällen einzig und allein die Willensenergie und die Begabung des Kindes.

Und warum wollen wir diese Schule und nicht die Schule, die wir heute haben? Aus Gründen, die den einzelnen Menschen betreffen, aus Gründen des Gemeinwohls, aus Gründen der Gerechtigkeit und aus Gründen der pädagogischen Zweckmäßigkeit.

Alle Politik, also auch alle Schulpolitik, muß von dem einzelnen Menschen ausgehen und zu ihm zurückkehren. Wer dem Staate, dem Gemeinwohl dienen will, muß zuerst dem einzelnen Menschen dienen, die Einzelnen gut und glücklich machen, ihnen geben, was ihr leibliches und geistiges Wohl ausmacht.

Das ist auch die erste und höchste Aufgabe aller Schulen und aller Schulorganisationen. Sie müssen das einzelne Kind ins Auge fassen. Der Pädagoge zunächst einmal die 7 Millionen Schulkinder in Preußen und die 11 Millionen im Deutschen Reiche für sich allein denken und sich fragen: Was muß in den Schulen geschehen und wie müssen sie sein, daß möglichst jedes Kind während der Schulzeit jeden Tag gut und glücklich sein kann und daß es für sein Leben gut und glücklich wird? Und da ist es das erste und wesentlichste, daß das Kind lernen und arbeiten kann, was seiner Eigenart entspricht, daß geistig stark veranlagte Kinder viel mit dem Geiste und weniger mit Augen und Händen, daß geistig schwächere, aber körperlich und technisch besser veranlagte weniger mit dem Geiste und viel mit den Händen zu tun bekommen. Das sind nur zwei besonders hervorstechende Typen. Der physische und psychische Formenreichtum ist ja unendlich groß. Soll aber möglichst jedes Kind so geführt werden, so kann es nicht richtig sein, Neigung und Begabung des Kindes bei der Wahl der Schule fast ganz auszuschalten und die einen vom ersten Schultage an auf die Gymnasialstraße zu bringen, die andern auf die Straße, die für gewöhnlich nur in die Werkstatt und in die Fabrik führt. Man wird vielmehr alle Kinder in eine Schule aufnehmen und nun sehen müssen, wo es hinaus will. Wer guten Kopfes ist, bekommt mehr Kopf-, wer starker und geschickter Hand ist, mit der Zeit mehr Handarbeit. Und so wächst jedes seinem natürlichen Berufe entgegen, dem Berufe, in dem es seine individuellen Kräfte am erfolgreichsten betätigen und die vollste Arbeitsfreude entwickeln kann.

Die realen Grenzen und Bedingtheiten einer solchen Schulorganisation darf man natürlich nicht übersehen. Die Praxis wird manche Kompromisse schließen müssen. Die äußeren Verhältnisse, z. B. der Wohnort, die Beschäftigung der Eltern, ihre Anschauungen bestimmen daneben auch in dem vollkommensten Schulorganismus noch sehr viel, oft mehr, als dem Kinde gut ist. Aber man wird ihre Mitbestimmung doch nicht ausschließen, nicht einmal zu stark beschränken dürfen, weil man dann ihre erzieherische Mitarbeit ganz einbüßt, ein Verlust, den keine Schule ersetzen kann.

Aber wer soll über den Bildungsgang der Kinder entscheiden? Der Lehrer allein? Gewiß nicht. Die Eltern, wenn anders sie ihre Pflicht tun, begleiten ja die Entwicklung ihrer Kinder. Sie vermerken jede ihrer Ansicht widersprechende Beurteilung und Leitung und können ihre abweichenden An-



sichten geltend machen. Die moderne Schule ist ein Organ des modernen Staates. Die Grundsätze, die für die Regierung und Verwaltung des Staates maßgebend sind, müssen auch die Regierung und Verwaltung der Schule bestimmen. Hier wie dort muß ein gut vorgebildeter, entsprechend entlohnter, in Arbeitsfähigkeit, Arbeitseifer und Arbeitstreue seine Ehre und seinen Wert suchender Stab von Dienern des Staates die Arbeit selbst in der Hand haben, in seinen Handlungen frei, d. h. durch Gesetze geschützt, aber umgeben von Selbstverwaltungskörpern. In der Schule wie im Staate. Die Selbstverwaltung darf von dem wichtigsten Gebiete staatlichen Lebens und Schaffens nicht ausgeschlossen sein, wie es heute leider noch der Fall ist. Aber wie im sonstigen staatlichen Leben auch die besten Regierungsformen den Staatsbürger nicht davon entbinden, darüber zu wachen, daß sein Recht nicht verkümmert und seine Pflichten ordnungsmäßig festgesetzt werden, wie jeder auch sein eigener Minister und Abgeordneter sein muß, so natürlich auch in der Schule. Die Lehrer werden gewissenhaft beobachten und beurteilen, werden die Eigenart der Schüler um so vollkommener erfassen, je mehr eine geordnete Verwaltung ihre größere oder geringere Gewissenhaftigkeit anerkennt oder mißbilligt und je mehr Elternaugen mit Verständnis und Teilnahme ihre Arbeit verfolgen. Die Leistung der Schule beruht auf der Tüchtigkeit der Lehrer. Die Lehrer bauen der Jugend die Straßen zu den Höhen hinauf, wie der Rechtssinn und die Rechtskenntnis der Richter über den Wert unserer Rechtspflege entscheiden. Aber der einzelne Stand steigt und sinkt in seinen Leistungen mit dem allgemeinen Kulturniveau. Wir haben die Lehrer, die wir verdienen, und wir werden in Zukunft die Lehrer haben, die unserer Teilnahme und Mitarbeit am öffentlichen Erziehungswesen entsprechen. Berufsstände sind Organe, die sich vervollkommen, je nachdem der ganze Organismus sich vervollkommnet.

Der individuellen Begabung und Willenskraft des Kindes, das von der Armut kommt, werden die in den besser gestellten Familien aufgespeicherten Kulturwerte gern gegenübergestellt, die angeblich in der Lage sind, auch bei geringerer natürlicher Begabung die Entwicklungsfähigkeit des Kindes zu steigern und es über diejenigen hinauszuhoben, die in der ersten Jugend sozusagen kulturlos aufgewachsen sind. Zwei gleich gut begabte und gleich willenskräftige Kinder, das eine in einem kulturarmen Arbeiterhause, das andere in einem kultureichen Bürgerhause oder das eine unter den Augen kulturfreundlicher, an Wissenschaft, Kunst, Religion, am öffentlichen Leben teilnehmender Eltern aufwachsend, das andere herz- und gemütlosen Erziehern ausgeliefert — wer erwartet wohl, daß beide Kinder, trotzdem sie gleiche Kräfte haben, sich gleich schnell und gleich stark entwickeln werden? Den Einfluß des Elternhauses kann und will keine Schule ignorieren oder einschränken. Und wenn sie es wollte, so könnte sie es nicht. Aber in diesem Einwande steckt für gewöhnlich ein ganz plumper Anspruch auf Bevorzugung sozial und wirtschaftlich Bessergestellter. Man erhebt den Anspruch, daß die in der Klasse, in der Schicht, im Stande häufig vorhandene Kultur auch in jedem einzelnen Falle als vorhanden angesehen werde und daß begüterten und sozial bevorzugten Eltern ohne weiteres auch eine hervorragende erzieherische Einwirkung auf ihre Kinder zuerkannt werde, und beansprucht damit, daß diese Vorzüge, auch wenn sie nur in der Einbildung vorhanden sind, dem Kinde eo ipso vor andern den Weg bahnen sollen.

Aber die Kulturhöhe der Familie, die Beteiligung der Familie an der Erziehung des Kindes hat mit Rang, Stand und Vermögen oft oder in der

Regel wenig oder nichts zu tun. Sehr reiche Leute sind nicht selten ohne jede höhere Kultur oder, wenn es der Fall ist, so haben viele keine Zeit oder keine Fähigkeit, ihre Kultur auf ein junges Wesen zu übertragen. Besonders die „vielgeplagten“ Frauen dieser Gesellschaftsklasse nicht. Was haben sie nicht alles zu tun. Von den Männern erst gar nicht zu reden. Die dafür eintretende Kindermädchenpädagogik des begüterten Hauses ist aber nicht besser, sondern schlechter als die Pädagogik der Arbeiterfrau. Oft wohnen alle guten Geister, die das Kind befruchten können, unter einem bescheidenen Dache und in dürftiger Behausung. Die Familie, die mit äußeren und inneren Gütern gesegnet ist, die ihre Pflichten gegen ihre Kinder ernst nimmt und Kinder hat, die von der Natur nicht zu karg bedacht sind, riskiert bei einer gerechten Schulorganisation nichts. Für die Rechtsansprüche dagegen, die lediglich durch Stand und Rang der Eltern, durch eingebilddete, aber nicht vorhandene Kulturerbschaft gestützt werden, hat diese Schule allerdings keine Anerkennung. In ihr kann Bildung nicht gekauft, sondern nur durch eigene Arbeit erworben werden. Und das sollte gerade den Familien mit alter Kultur wohl recht sein. Nicht freilich dem lediglich auf der Erwerbsstraße oder auf der Ämterleiter Emporgestiegenen, aber kulturarm Gebliebenen, der die oft zufälligen Errungenschaften zum Nachteil mehr Berechtigter für seine Nachkommenschaft festhalten möchte.

Aber man braucht an diese Dinge nur zu rühren, um sich zu überzeugen, daß Schule und Sozialpolitik Zwillingsgeschwestern sind, daß man, um die Millionen jungen Volksgutes erfolgreich erziehen zu können, auch Sozialpolitik treiben muß und daß die Leute, die ihr eigen Fleisch und Blut in Sonderschulen, in Sicherheit bringen wollen, sozialpolitisch entweder skrupellos oder gar nicht urteilen, eine Denkweise, die auf der Robinsoninsel verzeihlich und natürlich ist, die in den staatlichen Verhältnissen, wie sie vor hundert und hundertfünfzig Jahren bei uns bestanden, allenfalls auch noch entschuldigbar war, heute indessen nicht mehr gebilligt werden kann. Von der gemeinsamen Tafel essen, in einem sozialen Staate leben, aber die Rechte der andern nicht anerkennen wollen, geht auf die Dauer nicht an.

Daß die antisoziale Selbstsucht bei einer derartigen Erziehung der Kinder nicht einmal auf ihre Rechnung kommt, hat niemand treffender ausgedrückt als Goethe:

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben, sie erziehen aufs Beste und jeglichen lassen gewähren. Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben. Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise gut und glücklich.“

Das individuelle Glück ist in erster Linie darauf begründet, daß man werden und sein kann, wozu man das Patent von Mutter Natur bekommen hat. Und darum ist für den Einzelnen die Schule, die wir wollen, die rechte.

Und auch für den Staat, für die Kultargesellschaft, für jede große und kleine Gemeinschaft. Der Staat hat nichts Wertvolleres als die Menschenkraft in seinem Bereiche. Je mehr er davon entwickelt und je mehr er die einzelnen Kräfte an die rechte Stelle bringt, um so größer sind seine Leistungen. Darum ist die nationale Kulturökonomie, deren bedeutendster Teil die Schulen sind, für ihn noch wichtiger als seine Volkswirtschaft. Was wachsen will und kann, muß Gelegenheit zum Wachsen und Werden haben. Für Millionen von Kindern von vornherein bescheidene Grenzen abstecken und ein Darüberhinaus nur für wenige in Aussicht nehmen, wie es unser

Schulwesen mit seinen Vorschulen, Mittelschulen, höheren und höchsten Töchterschulen usw. tut, kann unmöglich das Richtige sein. Ein Gärtner, der ebenso verfahren wollte, würde kaum lange Gärtner bleiben.

Die jetzige Gestalt der Schule ist auch durch staatspolitische Erwägungen nicht bestimmt worden, sondern durch das Privatinteresse der maßgebenden Kreise, die auch die Staatsschule vielfach gar nicht kennen und anerkennen, sondern eine etwa der Eisenbahn mit ihren vier Klassen parallel laufende, staatlich betriebene, im Dienste des Einzelnen stehende Schule sich vorstellen.

Das ist die Schule des alten Staates mit seinen Ständen und Klassen. Die Schule des neuen Staates finden wir am folgerichtigsten aufgebaut in Amerika und in Australien, in recht anerkennenswerter Vollkommenheit in der Schweiz, mehr oder minder mit Kompromissen belastet in Österreich, Bayern und den nordischen Staaten. Die Schule muß, wie Huxley sagt, eine Erziehungsleiter bilden, „die vom Rinnstein zur Universität hinaufführt“.

Daß bei einem solchen Schulsystem viele und sehr bedeutende Talente aus der Tiefe hervorgeholt werden können, ist in den Staaten, die es haben, seit Menschenaltern erwiesen. „Sowohl der gegenwärtige als der letzte Premierminister von Australien waren einmal Minenarbeiter und die Söhne von Minenarbeitern“, schrieb der jetzige Minister für Bildungs- und Unterrichtswesen in Neusüdwaales Hon. A. C. Carmichael kürzlich in einer deutschen Zeitung.

Daß eine Schule, die für jedes Talent die Bahn frei macht, ein Übermaß von Anwärtern auf gelehrte Berufe ergibt und damit eine Gefahr für den Staat wird, hat sich bisher in denjenigen Staaten, die die Einheitsschule haben, nicht gezeigt, ist auch nicht wahrscheinlich. Denn wenn die Schulpatente nur durch Leistungen erlangt werden können, wenn die mannigfachen Nebendinge dabei ausscheiden, so wird die Zahl der Anwärter auf der einen Seite zwar erhöht, auf der andern aber auch vermindert. Lediglich aus gesellschaftlichen Gründen schicken gerade wohlhabende Leute ihre Kinder nicht in die für alle gemeinsame unentgeltliche Schule. Die höheren Schulen in Amerika sind nicht stärker gefüllt als die deutschen. Je weniger der Bildungsgang durch Nebendinge bestimmt wird, um so mehr werden die einzelnen Zweige des Bildungswesens in ihrer Stärke den entsprechenden Zweigen des Berufslebens sich anpassen, denn die menschliche Kulturarbeit ist durch die natürlichen Kräfte und Neigungen geschaffen worden, wird also auch durch freie Pflege und Entwicklung eben dieser Kräfte und Neigungen sich immer wieder die tragenden Personen schaffen.

Die wohlthätigen sozialen und pädagogischen Folgen der Einheitsschule leugnen, heißt, vor den einfachsten Tatsachen die Augen schließen. Eine allen gleich offene Arena der Jugend läßt die Bürger desselben Staates sich ganz anders als eine Einheit fühlen als die verbindungslose Schule des alten Staates. Die gleiche Schule erzieht ebenso unmittelbar zu Bürgersinn, Staatssinn, Vaterlandsliebe und Volksbewußtsein, wie das gleiche Recht und die allgemeine Teilnahme am staatlichen und kommunalen Leben.

Die Einheitsschule ist in Deutschland lange Zeit nur von den Pädagogen und zwar von den Volksschulpädagogen vertreten und gefordert worden. Ganz natürlich. Die Volksschullehrer sahen ihre Anstalt, ihre Zöglinge wie sich selbst von vornherein auf einen engen Kreis von Bildungsgütern beschränkt. Sie empfanden die Disharmonie zwischen diesem Zustande und



einem großen Teil der ihnen anvertrauten Jugend Tag für Tag. Je mehr sie ihrer Aufgabe lebten, je mehr sie über das ABC und Einmaleins hinausdachten und hinauserzogen, um so stärker mußte dieses Mißverhältnis ihnen zum Bewußtsein kommen. Oft und laut haben sie ihre Beschwerden ausgesprochen und besonders die sozial vergiftend wirkende Verschiedenheit der Schulen für den ersten Unterricht getadelt. Heute sind wir einen Schritt weiter. Nicht nur diejenigen, die durch die verbindungslose Vielheit und ungleiche Bewertung der Schulen direkt geschädigt werden, sind zu der Erkenntnis gekommen, daß auf der Schulbank für Leben und Sein mehr entschieden wird, als man bis dahin annahm. Auch in andern Kreisen horcht man stark auf und fragt mehr oder weniger freundlich, was diese „Schulmeister“ eigentlich wollen. Und damit ist der Stein ins Rollen gekommen. Die Frage verschwindet nicht mehr von der Tagesordnung, bis sie gelöst wird. Geht unsere staatliche und soziale Entwicklung weiter vorwärts, so kommt die Einheitschule in Deutschland bald und vielleicht in vollkommenerer Form als an irgend einer andern Stelle. Nicht als die Schule mit einer Schulbank, einem Schulbuche, einem Schulziel für alle, sondern als die Schule mit einer Schulbank, einem Schulbuche und einem Schulziel für alle gleich Begabten und gleich Willenskräftigen und mit gleich sorgsamer Pflege der nach Entfaltung drängenden Kräfte bei „allen ohne Ausnahme“.



## DR. OTTO CONRAD, CHARLOTTENBURG: BERTHOLD OTTOS IDEE DER ZUKUNFTSSCHULE.

**D**AS wirtschaftliche und geistige Leben unserer Zeit ist vom sozialen, vom Kollektivgedanken beherrscht. Das zeigt sich auf allen Gebieten des Wissens und des praktischen Handelns. Diese soziale Betrachtung ist wissenschaftlich vertieft worden durch die soziale Entwicklungspsychologie oder Völkerpsychologie, wie sie durch Steinthal und Lazarus begründet und von Wundt fortgesetzt worden ist. Wir wissen heute, daß die Sprache ebenso wie der Staat, das Recht und die Sitte nicht Erfindungen einzelner Männer sind, wie es das Aufklärungszeitalter annahm — Hobbes' Leviathan und Rousseaus Contrat social sind hier die klassischen Zeugnisse —, sondern Schöpfungen der Gemeinschaft, sozialpsychische Gebilde. Die neue Erkenntnis spiegelt sich auch in der Pädagogik wieder. Auch die Schule ist ja eine Schöpfung der Gemeinschaft. So ist man von der Individualpädagogik fortgeschritten zur Sozialpädagogik. Ihr wichtigster Grundsatz läßt sich so formulieren: der Mensch wird zum Menschen nur durch menschliche Gemeinschaft.

Von diesem Gedankenzentrum geht auch der jetzt vielgenannte Pädagoge Berthold Otto aus, der in seinem kürzlich erschienenen Buche „Volkorganische Einrichtungen der Zukunftsschule“ (Berlin-Lichterfelde 1914) interessante sozialpädagogische Ideen entwickelt. Die Schule von der Dorfschule bis zur Universität bildet eine Einheit, einen einheitlichen Organismus. Jede Zeit hat ihre Schule. Diese ist nicht als Werk der Schultechniker anzusehen, sondern als Schöpfung des Volksganzen.



Das ist kein neuer Gedanke. Schon Fichte, der große Volkserzieher, der am 27. Januar 1814 — vor 101 Jahren — starb, hat in den berühmten „Reden an die deutsche Nation“ die Forderung gestellt: das deutsche Volk muß, wenn es gesunden will, eine deutsche Schule schaffen. Den Plan zu dieser deutschen Nationalerziehung hat er in den Reden ausführlich entwickelt und — das ist das Interessante — aus dem Wesen, aus der Idee des deutschen Volkes abgeleitet. Diesen Gedanken hat Berthold Otto wieder aufgenommen. Alle Einrichtungen unserer Schulen, die Lehr- und Stundenpläne, die Organisation, die Prüfungen usw. sind Schöpfungen des Volkswillens. Der Geist des Volkes wie der Menschheit steht nun niemals still, sondern er ist in einer steten Fortbildung begriffen. Unser Volk, meint Otto, ist heute mehr denn je im Umdenken und Umformen des Schulwesens begriffen. Die Entwicklung drängt hin zur Zukunftsschule. Nun will Otto diese keineswegs darstellen oder aufzeigen. Er will nur den Geist der Zukunftsschule ahnend erfassen. Und da ergibt sich zwischen der alten und neuen Schule ein tiefgreifender Gegensatz. Die alte Pädagogik suchte durch sorgfältige Studien und wissenschaftliche Erwägungen ein Schema herzustellen, das sie Bildungsideal nannte. Die neue Pädagogik sieht sich die lebendigen, wirklich vorhandenen Kinder an und stellt die Fragen: Was steckt in den Kindern? Wie können sich die vorhandenen Anlagen am besten entwickeln? So stellt sich die neue Pädagogik das Ziel, alles, was an Urkraft in den Kindern steckt, zur Entwicklung zu bringen und dem Volksganzen und der Erziehung nutzbar zu machen. Die alte Pädagogik hatte es auf die Einrichtungen abgesehen und war des Glaubens, daß durch sie rechter Unterricht und fruchtbare Erziehung geschaffen würden; die neue Pädagogik sucht die in den Kindern lebendigen ursprünglichen Kräfte zu wecken. Vielleicht könnte man im Sinne Berthold Ottos sagen — er selbst gebraucht diese Ausdrücke nicht: die alte Pädagogik war institutionell, die neue ist dynamisch.

Daß die ursprünglichen Kräfte des Kindes gut sind, das ist der Glaube Pestalozzis, Fichtes und Goethes. Dazu bekennt sich auch Otto. Die Zukunftsschule muß dafür sorgen, daß „das seelische Leben der einzelnen vollkommen selbständig in tausendfacher Gestaltung wächst und sich entwickelt, ohne dazu irgendwelcher Nötigung oder Lockung zu bedürfen“. Hier tritt eine der wichtigsten Ergebnisse der Kant-Fichteschen Philosophie wie der Pestalozzischen Pädagogik heraus: Geistesarbeit ist Selbsttätigkeit. Alles Erkennen und Schaffen ist Aktivität, ein Gestalten nach Ideen, ein Bilden von innen heraus. Alle geistige und sittliche Kultur ist ihrem Wesen nach freie Selbsttätigkeit. Deshalb muß, wie Fichte sagt, die freie Tätigkeit des Geistes entwickelt werden, damit der Zögling zur wahren Freiheit heranreife. Diese Idee der Selbsttätigkeit ist einer der wichtigsten Grundgedanken auch in Berthold Ottos Zukunftsschule. Der rechte Erzieher weiß, daß er dem Schüler nicht etwas „beibringen“ kann; er will und kann nichts in den Zögling hineintun, er will nur hervorholen, was irgend darin ist (S. 29). „Beibringen“, das bedeutet doch wohl, meint Otto, etwas Fremdes, etwas Störendes in ein Vorstellungsleben hineinleiten.

Das geschieht am meisten durch die Bücher. Hier gießt Otto die ganze Schale seines Zornes über die Buchschule aus. Er befindet sich dabei mit den Richtungen der modernen Pädagogik im Einklang, die an Stelle

der Buchschule die Arbeits-, Lebens- oder Tatschule setzen möchten. Otto hat darin Recht, daß in unsern gegenwärtigen Schulen das Buch eine viel zu große Rolle spielt. Das Buch ist für Schüler etwas Totes; denn lebendige Kräfte entstehen nur von Person zu Person. Bücher können wohl Vorstellungen aneinanderreihen, nicht aber erzeugen (S. 26). Vielleicht liegt darin eine gewisse Übertreibung, die man dahin einschränken könnte: die These gilt für Kinder, nicht für Erwachsene. Otto hält die Formulierung für unrichtig: daß ein Buch einen Menschen emporziehe. Ein Mensch, dessen ganzes Gefühls- und Vorstellungsleben nicht nach oben strebt, der wird von dem Buche, auch wenn er es noch so aufmerksam liest, nicht emporgezogen. Doch in wem es empordrängt und stürmt, dem kann ein Buch helfen, daß in ihm das Gefühl der eigenen Kraft lebendig wird.

Die Reformation der Schule muß zuerst bei den Lehrern einsetzen. Sie haben so, wie die Einrichtungen bei uns nun einmal sind, unter der Bürokratie zu leiden. Das Wesen der Bürokratie wird von Otto sehr fein charakterisiert als die mechanische Festlegung des Volkswillens im Schrifttum. Unser Rechtsstaat sei nichts weiter als eine Form, in der das Schrifttum, die Bürokratie, ihre Tyrannei ausübt (S. 34). Auch der Lehrer steht unter der Herrschaft von Schulordnungen, Bestimmungen und Verfügungen. Doch gerade in seiner Arbeit ist strenger Mechanismus von größtem Übel. Die Tätigkeit des Lehrers läßt sich am besten mit der des Hausarztes vergleichen: der eine sorgt für das gesunde Wachstum des Geistes, der andere für das des Körpers. Dem Lehrer wird bis in die kleinsten Einzelheiten hinein vorgeschrieben, wie er sich seinen Schülern gegenüber zu benehmen hat, welche Pensen er in einem bestimmten Tempo durcharbeiten muß. Der Arzt trägt die Norm seines Handelns in sich und verfährt nach eigenem besten Gewissen. Man sollte den Lehrer so selbständig machen wie den Arzt und Pfarrer. Die wichtigste Verantwortung, betont Otto mit Recht, ist und bleibt die vor dem eigenen Gewissen. Nur wenn der Lehrer ganz und gar auf die Verantwortung vor seinem eigenen Gewissen gestellt wird, kann eine Gesundung unserer Schule eintreten. Diese Einsicht ist ja wohl bei allen Lehrern vorhanden.

Heute herrscht in der Schule die Bürokratie. Diese erzeugt nicht Leben, sondern Öde. Die buchmäßige Formulierung ist die Hauptsache in der Schulstube. Das heißt: Scheinwissen, nicht wirkliches Wissen. „Das wirkliche Wissen entsteht in jedem Geiste so vollständig neu, wie das gesamte pflanzliche Leben in jeder Pflanze neu entsteht und wie das tierische Leben in jedem Individuum sich vollkommen aufs neue ausgestaltet“ (S. 46). Die Entwicklung des Kindes vollzieht sich nach bestimmten Gesetzen. „Ebenso wie sich im Weizenkorn der Natur- und Kulturtrieb der kultivierten Pflanze ohne weiteres genau in der allen Landwirten und Pflanzenphysiologen bekannten Weise entwickelt, genau wie sich in jedem wilden Tiere und in jedem gezähmten Tiere genau nach den Entwicklungsstufen, die die Vorfahren durchgemacht haben, ein Entwicklungsprinzip gebildet hat, nach dem dies eine Individuum in ganz streng vorgezeichneter Weise sich entwickelt, genau so geht es mit dem Geiste des einzelnen Menschen“ (S. 47). Man möge doch mehr der Natur des Kindes vertrauen! Das haben alle bedeutenden Erzieher gepredigt. Die Schule ist heute nicht das, was der ursprüngliche griechische Name bezeichnet, die Muße, sondern das Zuchthaus (S. 48).

Wenn wir hier gesunden wollen, so müssen gänzlich neue Einrichtungen geschaffen werden, die aber nicht der Schule aufgenötigt

werden dürfen, sondern die als organische Bildungen aus der Volkspsyche herauswachsen. Auf das Wort *organisch* ist der Nachdruck zu legen. Aufgabe der Schule ist nicht die gedächtnismäßige Übermittlung fertigen Wissens, sondern das Nachwachsenlassen neuen Wissens (S. 74). Die Schule von der einfachsten Dorfschule bis zur Universität bildet ein Ganzes und stellt sozusagen das Erkenntnisorgan des Volkes dar, und zwar das wissenschaftliche Erkenntnisorgan, das Wissen schaffen will und soll (S. 74). Die einzelnen Schulen gliedert Otto in Dorfschulen, Kreisschulen, Großstadtschulen und Universitäten.

Am interessantesten sind wohl die Ausführungen über die Dorfschule. Sie bildet die Urzelle der Zukunftsschule. Als Lehrer verlangt Otto wissenschaftliche Männer, die besonders mit der Psychologie vertraut sind. Die Dorfschule soll ein wissenschaftliches Institut werden. Doch nicht Rechtschreibung und Grammatik sollen die Arbeit der Schüler ausmachen, sondern die Erkenntnis des Dorfgebietes mit allem, was darauf wächst und lebt: die Biologie der Pflanzen und Tiere, die geologischen und geographischen Zustände, meteorologische Beschreibungen, die Erforschung der Ortsgeschichte, des Volksdialektes usw. Diese Aufgaben sollen möglichst spontan aus der Tätigkeit der Schüler hervowachsen.

Die Erziehung der Kinder vom 15. bis etwa 19. Lebensjahr soll als Gemeinschaftserziehung erfolgen. Zu dem Behuf werden die Schüler in besonders dazu eingerichtete Anstalten überführt. Otto nennt sie Kreisschulen. Er denkt dabei nicht an Kadettenanstalten, Land-erziehungsheime und Internate, sondern an freiheitlich gestaltete Gemeinwesen, die etwa 3000 bis 10000 Schüler umfassen sollen. Landwirtschaft, Handwerk und andere berufliche Tätigkeiten werden hier nicht lehrlingsmäßig wie bisher, sondern in eigens dazu eingerichteten Lehrwerkstätten gelehrt. In der Kreisschule kommen der Knabe und das Mädchen in eine Gemeinschaft, der sie sich einfügen und an der sie selbsttätig mitarbeiten müssen. Sie werden so ganz von selbst zu Staatsbürgern erzogen. Diese Erziehung vollzieht sich aber nicht in Internaten, sondern die jungen Menschen werden gruppenweise einzelnen Familien zugeteilt. Ottos Grundanschauungen im einzelnen darzulegen, würde hier zuviel Platz in Anspruch nehmen. Sie gipfeln in den Ideen über den Zukunftsstaat, in dem es z. B. kein Geld geben und der wirtschaftliche Verkehr der einzelnen untereinander aufhören soll. Man muß sich ja über die Phantasie Ottos freuen, doch diese aeronautischen Leistungen erscheinen mir zu problematisch. Fein und klar sind die Ausführungen zur Psychologie des Heeres. Die Kreisschulen sollen nämlich die Vorschule des Heeresdienstes sein, ein sehr glücklicher Gedanke, der sich wohl verwirklichen läßt. „Die große Aufgabe“, sagt der Verfasser, „aus Hunderttausenden von einzelnen Menschen eine einzige Körperschaft zu machen, die von einem Willen beseelt wird und in der alle Glieder sich so fest aneinanderfügen, so aufeinander gearbeitet sind, wie nur die Glieder eines Einzelkörpers, diese große Aufgabe ist, seit die Welt besteht, noch niemals so vollständig gelöst worden wie im deutschen Heere“ (S. 164). Die berüchtigten Soldatenmißhandlungen, meint Otto, werden in Zukunft, wenn erst die neue Erziehung eingesetzt hat, wegfallen. Dafür sorgen die Pädagogen. Wenn zuerst die Schule die alte Meinung beseitigt, daß man durch Schelten und Prügeln die Menschen zum Begreifen und Gehorsam bringen könne, dann werden auch die Erzieher der jungen Soldaten mit diesen falschen Mitteln brechen.



Als eins der schwierigsten Probleme betrachtet Otto die Großstadtsschule. Wenn man das Großstadtkind mit dem Dorfkinde vergleicht, so muß dieser Vergleich zuungunsten des Großstadtkindes ausfallen. Gewiß es sieht ungeheuer viel, aber wenig von den eigentlichen Anfängen und Grundlagen des Lebens. Es gibt, meint Otto mit Recht, nur ein Radikalmittel: die Großstadtkinder müssen heraus aus der Großstadt (S. 179), und zwar den ganzen Tag vom frühen Morgen bis zum späten Nachmittag. Der Verfasser kommt da auf das, was Goethe vor hundert Jahren schon vorausgesagt hat, auf die pädagogische Provinz. Ein Gebiet, das ganz und gar den Zwecken der Schule und Erziehung vorbehalten ist, soll in der Nähe der Großstadt liegen. Die Knaben und Mädchen sollen mit Schnellbahnen hin und zurück befördert werden. Es sollen Städte und Dörfer mit bestimmten Einrichtungen geschaffen werden. Auch die höheren Schulen müssen sich den skizzierten Organisationsformen einfügen. Otto hat darüber in der Schrift „Die Reformation der Schule“<sup>\*)</sup>, die sich mehr als sein neuestes Werk auf der wohlgegründeten festen Erde bewegt, ausführliche Vorschläge gemacht.

Der wichtigste pädagogische Grundsatz, den Otto immer wieder geltend macht, ist der, daß wir den Kindern mehr Freiheit lassen sollen. Die Zukunftsschule will „freidenkende Menschen erziehen, die all ihr Denken in einer Gesamtheit ausbilden und auf die Gesamtheit abstimmen, die von der Gefahr befreit, sind durch Sonderwissen jemals zum Dünkel geführt zu werden“ (S. 236). Das ist kein neuer Gedanke, und auch sonst finden wir in Ottos Buche weniger neue Gedanken als vielmehr neue Formulierungen. Der Verfasser ist sich dessen auch bewußt. „Alles, was ich ausgesprochen habe“, sagt er, „das ist längst in der Seele des Volkes lebendig, das ist in weiten Kreisen schon gedacht, schon gesagt worden, hier das eine, dort das andere, es galt nur, das alles zusammenzufassen, die einzelnen, die noch zaghaft beim Denken waren, in ihrem Denken zu stärken, und so aus einer großen Gesamtbewegung unseres Volksdenkens eine bewußte Gesamtbewegung zu machen. Dazu soll auch dieses Buch in seinem Teile mitwirken.“ Diese bescheidenen Worte ehren den Verfasser.

Ottos Buch bedeutet sicher einen der interessantesten Vorschläge zur Schulreform. Ihr besonderer Wert besteht darin, daß sie durch eine zwanzigjährige erfolgreiche Arbeit erprobt und begründet sind. Die Zukunftsschule muß von der Natur der Knaben und Mädchen ausgehen. Das wissen ja alle Pädagogen und Lehrer: wir kennen die Kinder nicht. Wir müssen sie erst kennen lernen. Aber nicht nur wissenschaftlich, wie das jetzt die experimentelle Pädagogik mit Erfolg versucht, sondern vor allem praktisch. In dieser Richtung geben Ottos Bücher treffliche Anweisungen. Daß sie bei den deutschen Lehrern auf einen fruchtbaren Boden fallen werden, daran ist nicht zu zweifeln.

<sup>\*)</sup> Verlag des Hauslehrers, Groß-Lichterfelde 1912.





## PROFESSOR TH. BIDART, CAYENNE, GUYANA: FERIENKOLONIEN IN FRANKREICH.

**D**IE Ferienkolonien sind ein sozialhygienisches Unternehmen von allergrößter Bedeutung. Dank ihnen haben im letzten Jahre ungefähr 80 000 Kinder aus französischen Städten die Monate August oder September auf dem Lande, in den Bergen oder an der Küste des Meeres verbracht. Sie sind zurückgekommen mit einem Schatz von Muskelkraft und von unvergänglich schönen Erinnerungen.

Geschichtliches. — Im Jahre 1883 gründete ein Pariser Philanthrop, Cottinet, zwei Ferienkolonien für die Kinder von Paris. Seine großherzige und einsichtsvolle Initiative, der Öffentlichkeit durch eine pädagogische Zeitschrift kundgetan, fand bald Nachahmer. Andere Ferienkolonien wurden gegründet, erst in Paris, dann auch in der Provinz (z. B. in Bayonne 1887 durch Doktor Deldaille). 1899 erschien eine übersichtlich-vergleichende Studie, die Frau Raoul de Felice, die Präsidentin des Vereins zur Förderung von Ferienkolonien in Versailles, zur Verfasserin hatte. Zu dieser Zeit genossen in Frankreich nur 8000 arme Kinder die Wohltat der Ferien in freier Natur, d. h. 21. auf 100 000 Einwohner, während in Belgien auf die gleiche Einwohnerzahl 38 Ferienkolonisten entfielen, in Deutschland 85, in der Schweiz 104, in England 116, und in Dänemark, dem bewundernswerten kleinen Dänemark, 552. Frankreich kam damals erst an sechster Stelle beim Kampf gegen den Verfall der Rasse.

In den letzten 10 Jahren allerdings hat es bedeutende Fortschritte gemacht. Im Jahre 1902 stieg die Zahl der französischen Ferienkolonisten auf 14 000 (in runden Zahlen), 1904 auf 22 000, 1907 auf 53 000 und 1910 auf 73 000 Seelen.

Zahllose Wohltätigkeitsanstalten, Privatpersonen, Städte, Klöster rüsten auf eigene Kosten solche Kolonien aus, Paris und die Provinzen wetteifern miteinander und es gibt Ferienkolonien für alle Altersstufen. Ein statistisches Werk, das 1910 herauskam, führte 640 solcher Stiftungen in Frankreich gegen 300 in den anderen Ländern an. Aber noch im gleichen Jahre schreibt Gibon, daß er in der Lage sei, die Listen von 800 solchen Stiftungen in Frankreich mitzuteilen.

Der erste internationale Ferienkolonienkongreß wurde in Bordeaux 1906 abgehalten.

Der erste französische Kongreß tagte in Paris 1910. Er war von 300 Mitgliedern besucht, die 150 Stiftungen repräsentierten. Geleitet und organisiert vom Grafen von Saint Etienne, hat er sozusagen die Grundgesetze der Ferienkolonien ausgearbeitet; er gab praktische und technische Weisungen für die Unterbringung der Kinder, für ihre Beförderung, für die ärztlichen Besuche und ihre Honorierung, für die Vorkehrungen gegen Unglücksfälle, für Winterstationen und Badeorte, für die Beziehungen zwischen Schülerversicherung und Schülerkolonien usw.

Wirkungen der Ferienkolonien. — Die Mehrzahl der kleinen Kolonisten weist nach Ablauf des Monats eine Gewichtsvermehrung um 1 kg auf; diese Zunahme übersteigt die normale, die durchschnittlich 500 g beträgt. Die Gewichtszunahmen übersteigen aber nicht selten 2 auch 3 kg. 1911 gewann ein Kind aus Bayonne sogar 5 kg. Man hat also mit Recht sagen können, daß die großen Ferienkolonien wahre „Fabriken von Jugend-

kraft“ sind. Der Vizepräsident des Seine-Departements hat beim Kongreß von 1910 erzählt: „In meinem Bezirke werden die Kinder vor ihrer Abreise gewogen und gemessen; wir konstatieren mit Vergnügen bei ihrer Rückkehr, daß sie ebensoviel Kilogramm an Gewicht zugenommen haben, wie ihnen Monate des Aufenthaltes in den Kolonien vergönnt gewesen sind.“ Und Herr Comte sagt: „In diesem Jahre hat eine Stiftung, die 2500 Kinder in die Berge schickte, 6000 kg mehr an Fleisch, Blut und Muskeln heruntertransportiert, als sie hinaufgetragen hatte.“

Wer weiß es nicht, wie enge, dumpf und finster die Mehrzahl der Arbeiterwohnungen in den großen Städten ist. Man trete nach Belieben in eine Proletarierwohnung in einer alten Stadt wie Paris, Lille, Lyon, Bordeaux, Bayonne usw. und man wird sich sagen: die frische, windbewegte Luft, die Sonne sind an diesen Ort seit tausend Jahren nicht gedrungen, d. h. seit den zehn Jahrhunderten, da dieses Haus erbaut ist. Die Krankheitskeime, die dreißig einander folgende Generationen hier abgelagert haben, sickern aus den Wänden, lauern in den dunklen Ecken, verpesteten die Luft, ergreifen den empfindlichen Organismus. Wie mögen wohl die Muskeln und die Lungen der elenden Kleinen beschaffen sein, die in solchen Löchern aufwachsen.

Es ist eine dringende Notwendigkeit, diese Stadtkinder zeitweise in ein Milieu zu verpflanzen, wo die Luft rein und gesund ist und wo die warmen und wohlthätigen Sonnenstrahlen ungehindert in alle Winkel dringen. Schon Michelet hat gesagt: „Die Erde selbst ist ein Arzt; jedes Klima ist ein Heilmittel an sich. Die Heilkunde wird immer mehr und mehr zu einer planvoll geleiteten Ortsveränderung werden besonders durch Reisen, die klug berechnet sind, um den Kranken der Hilfe, der belebenden Kräfte teilhaftig werden zu lassen, die die Natur überall für ihn in Bereitschaft hat.“ Michelet sagt auch: „Unter allen Blumen ist es die Menschenknospe, die der Sonne am dringendsten bedarf.“

Die Wirksamkeit der bakterientötenden Sonne ist so heilsam, daß sie auch jenen Kindern wohlthut, die augenblicklich nicht an Gewicht zunehmen, was bei einer kleinen Minderheit vorkommt. Es ist nicht zu leugnen, daß das Leben in frischer Luft und Sonne die Brust ausweitet, eine jugendliche Spannkraft, eine Lebensfreude verleiht, die eine Kraftreserve für die kommenden trüben Monate bildet. Damit der angestrebte Zweck der Festigung der Gesundheit vollständig erreicht werde, müßte man wohl diese Luftkur drei oder vier Jahre hindurch wiederholen. Die durch Ärzte geleiteten Ferienkolonien trachten auch den gleichen Kindern durch mehrere einander folgende Jahre den Aufenthalt in der frischen Luft zu gewähren. Auch der Kongreß von 1910 hat das anempfohlen.

Man weiß: der Körper beeinflußt die Seele. Ein entkräfteter, kränkelder Körper neigt zu grundlosem Zorn, zu Gewalttätigkeiten ohne allen Anlaß; er hat von innen heraus das Bedürfnis sich zu erleichtern, sich zu entladen, man kann ihn kaum zur Verantwortung ziehen, denn es geschieht sozusagen aus einer Regung des Unbewußten heraus. Wenn er aber gestärkt, gekräftigt sich selber empfindet, besänftigt durch Luft und Sonne, dann gewinnt die ruhige Überlegung wieder die Oberhand über seine Nerven. Gesundheit ist die Grundbedingung aller Moralität, wie auch aller fruchtbaren intellektuellen Arbeit.

Und schließlich ist gesunde Jugendfreude das allerbeste Erziehungsmittel. Die Stadtkinder genießen auf dem Lande ein schier berauschendes Glück,

das Glück, inmitten der Felder und Wälder frei umherschweifen zu dürfen, zu springen, zu ruhen, ganz wie es ihnen beliebt, das Vieh zu betreuen oder den Feldarbeiten zuzusehen. Sie schließen sich den Familien, die sie ernähren, enge an, sie lernen sie lieben, ihr kleines Herz beginnt sich zu erweitern. Später, viel später werden sie verstehen: „Tut an den Kindern der Enterbten das, was in eurer Jugend für euch getan worden ist.“

Die zweierlei Modalitäten der Unterbringung. — Die Teilnehmer an dem Kongresse von 1910 haben lebhaft, wenngleich mit aller Höflichkeit, für und wider den Standpunkt des anderen in diese Frage diskutiert. Die Anhänger der Unterbringung in den Familien der Bauern machten geltend, daß nur hier der kleine Kolonist sich völlig der heilsamen Freiheit der Felder erfreuen und die lieb gewinnen könne, die sich um sein Wohlergehen bemühen. Die Anhänger der gemeinsamen Unterbringung in einer Ansiedelung betonten, daß nur dort der kleine Kolonist hygienische Wohnung und Nahrung finde, wie auch zweckmäßige Überwachung seitens einer Person, die mit der Beaufsichtigung seiner Sitten betraut ist.

Andere Mitglieder des Kongresses haben betont, daß jede der beiden Modalitäten der Unterbringung ihre Licht- und ihre Schattenseiten aufweise, daß ferner nicht jede Stiftung in der Lage sei, nach eigenem Gutdünken zu wählen, daß sie sich den vorhandenen Umständen anpassen müsse und daß viele Kolonien folgenden Ausweg gehen: sie bringen die weniger geschwächten Kinder paarweise bei Bauern auf dem Lande unter; die kränklichen und besonders die skrophulösen Kleinen schicken sie ans Meer, in Häuser, die eigens zu diesem Zwecke gemietet und eingerichtet worden sind.

Winterstationen. — Kinder, die während der Wintermonate erkranken, können sich in den finsternen Wohnungen von Paris oder im Norden Frankreichs nur schwer erholen: sie brauchen Sonne, viel Sonne während ihrer Rekonvaleszenz, so wie die Reichen, die ihren Winter in Nizza verbringen.

Eine große Anzahl der wohltätigen Stifter der Kolonien hat verstanden, wie notwendig es ist, daß den kleinen Rekonvaleszenten auch dieser Dienst erwiesen werde. Sie haben sich vereinigt, um Winterkolonien zu gründen, die den Kindern von Paris und Umgebung, die der Genesung nach schwerer Krankheit entgegengehen, einen Aufenthalt von fünf Wochen bis zu zwei Monaten an den Gestaden des sonnigen, blauen Mittelmeeres bieten. Die Abreise der einzelnen Trupps findet in den Monaten November bis März statt.

Die Leiter der Winterstationen betreuen ohne die geringste Geldentschädigung zwei Monate lang die Kinder, die ihnen anvertraut worden sind. Die Kleinen aus wohlhabenden Familien werden in Pensionen untergebracht, deren Beschaffenheit sich nach dem Preis richtet, den sie dafür bezahlen. Alle, die es wünschen, können im Süden fortfahren, die Schule zu besuchen und sich gleichzeitig der reinen Luft und Sonne erfreuen.

Was hier im Entstehen ist, ist doch wahrhaftig eine schöne und segensreiche Sache von weittragender Bedeutung. Während des Winters können auch die Kinder der Reichen im Zentrum und im Norden Frankreichs sich nicht die durchsonnte, reine Luft verschaffen, die das höchste Gut, das beste Heilmittel für alle schwächlichen, blassen Kinder ist, für alle jene, die man „erkältet“ nennt, und ganz besonders für die kleinen Rekonvaleszenten nach überstandenem Fieber, einem Lungenkatarrh, einer Blinddarmentzündung usw. Für ebensoviele Kinder, als man in die Kolonien schickt, stehen gleich wieder Reihen anderer da, die gerade so dringend der Winter-



stationen bedürften. 80 000 Kleine genießen gegenwärtig die Ferien in frischer Luft; es gibt in Frankreich vielleicht 500 000 Kinder, denen solche Ferien oder Winterstationen ganz ebenso notwendig wären. „Das Meer und die Berge gehören dem ganzen Volke“, hat Comte gesagt. Jemand hat beigefügt: „Die Sonne leuchtet für alle“; sie muß aber auch alle bescheinen können im Sommer wie im Winter.

Der Kongreß von 1910 hat beschlossen: daß alle Wohnräume der sommerlichen Ferienkolonien, wenn irgend angängig, auch im Winter zur Unterbringung der luftbedürftigen, blutarmen Rekonvaleszenten benutzt werden und daß es unter gewissen Umständen den Müttern gestattet werden solle, ihre Kinder zu begleiten; daß die Winterstationen darauf hinarbeiten mögen, auch alle schwächlichen und blutarmen Kinder (die nicht direkt krank sind) aufnehmen zu können, und daß eine Freiluftschnule für Knaben und Mädchen im schulpflichtigen Alter errichtet werde.

**Finanzielle Hilfsquellen.** — Die Ferienkolonien leben hauptsächlich von zwei Geldquellen: von den Beiträgen der Stifter und Vereinsmitglieder und von den Subventionen der Städte (Paris gibt gegenwärtig 250 000 francs).

Auch Feste werden zu ihren Gunsten veranstaltet. Ein Ball, der ihnen zu Ehren im XIII. Arrondissement von Paris gegeben wird, erzielt jährlich gegen 20 000 francs. In Dijon wurden 97 000 Ansichtskarten, die Szenen aus dem Leben der Kolonisten zeigten, um 25 cts pro Stück verkauft. Die großen Tombolas der Stadt Lyon ergeben jährlich gegen 30 000 francs. In Nizza ergab ein Blumentag, bei dem 140 000 Margueriten (70 000 natürliche, 70 000 künstliche Blumen) zum Verkaufe gelangten, einen Reingewinn von 30 000 francs.

Einige der Vereinigungen heben von den Eltern eine Beitragsleistung ein, die im Verhältnis zu ihrem Vermögen steht. Die Arbeiterverbände, die Schülerkolonien gegründet haben, haben wieder einmal die Wahrheit des Sprichwortes erprobt: Man schätzt nur das, was man zahlt. Diejenigen Eltern, die einen Beitrag einzahlen, fühlen sich in ihren eigenen Augen gehoben: ihr Kind hat einen billigen Sommeraufenthalt bezogen; aber es hat kein Almosen empfangen.

Zu verwundern ist bloß das Eine, daß man sich noch nicht an die einstigen Ferienkolonisten gewendet hat, die, zu gesunden Männern herangewachsen, ihren Lebensunterhalt jetzt reichlich verdienen: sie sollten die eifrigsten Förderer des schönen Werkes sein, das einst der Wohltäter ihrer Jugend gewesen ist.

## G. COSTES: CHINAS RELIGIÖSE ZUKUNFT.



OLLTE es dem chinesischen Volk bestimmt sein, alsbald in den krassesten Materialismus zu versinken oder aber sich zum Christentum zu bekehren? Viele Leute sehen nur diese beiden Möglichkeiten; Konfuzianismus und Buddhismus aber, die beiden altergebrachten Religionen des chinesischen Volkes, dünken ihren dem Untergang verfallen. Dieser Verfall habe schon vor langen Jahren begonnen und sei durch die Revolution vollständig gemacht worden: Alle Bürger des asiatischen

Riesenreiches seien heute von westlichen Prinzipien, vulgo modernen Idealen durchdrungen, die mit den von Buddah oder Konfuzius begründeten Religionen nichts mehr zu tun hätten.

In Wahrheit geht dieser Irrtum auf die christlichen Missionäre zurück. Sie nahmen die wenigen Erfolge, die das Christentum in diesen letzten Jahren in China aufwies, für das Anzeichen der völligen Entthronung der antiken Religionen und gaben ihrer Anschauung weithallenden Ausdruck.

Nun ist der Buddhismus allerdings im nördlichen China stark zurückgegangen, in Tchili, in Chantung, in Chasi und Honan verfallen die schönen buddhistischen Tempel; ihre Mönche lassen an Eifer nach \*). Aber in den anderen Gebieten des himmlischen Reiches bewahrt der Buddhismus sein Prestige, seine Macht. In der Cantonprovinz, in den meisten Distrikten der Setchouenprovinz, im Anhouilande, in den Provinzen von Kiangsou und Tchetiang stehen die Klöster in großem Ansehen, die Tempel sind vielbesucht, die Riten werden streng beobachtet. Im Tal des Yangtse wird eine Unmasse von Tempeln wiederaufgebaut, die kürzlich die Taipings zerstört haben. In Ningpo, in Hangtcheou, in Changhai, in Nanking hat der Buddhismus mehr denn je Gewalt über die Seelen \*\*).

Sofort nach der Revolution trat ein buddhistischer Zentralrat zusammen, dem die Verbreitung der „guten Religion“ obliegt, Abschaffung ihrer Auswüchse, Erhaltung der heiligen Denkmale und Herausgabe von Zeitschriften mit historischen Studien und philosophischen Erörterungen über den Buddhismus, mit Kommentaren der heiligen Bücher, mit religiösen Gedichten, Schilderungen der Wallfahrten usw.

Dabei legen Buddhisten und Konfuzianer in China eine bewundernswerte Duldung an den Tag, die den Okzidentalern ein Beispiel sein sollte. Nicht nur, daß die beiden chinesischen Religionen einander nicht bekämpfen, sie sympathisieren sogar gegenseitig. Der Konfuzianismus, der eine Moral- und Religionsphilosophie ohne bestimmte Dogmen ist, weiß sich mit fast allen Kredos zu vergleichen und seine Anhänger finden in der Regel, daß ein gläubiger Buddhist ein ausgezeichneter Konfuzianist sein kann, vorausgesetzt, daß es nicht ein Mönch ist und daß er nicht zum Zölibat schwört. Die Buddhisten ihrerseits sind nicht weniger tolerant; der Buddhismus ist in ihren Augen der skizzenhafte Entwurf oder eine schwächere Wiedergabe ihrer eigenen Religion.

\*                      \*

Nichtsdestoweniger hat der Konfuzianismus in China noch umfänglicheren Einfluß als der Buddhismus. Ein Beamter von Weihaivei namens Mr. Fleming Johnston, der diese interessanten Fragen am Orte studieren konnte, ist der Überzeugung, daß die entsprechendste, ja, die ideale Religion für den Chinesen der Konfuzianismus ist, d. i. jenes ethisch-politisch-religiöse System, aus dem antiken Philosophiekodex geschöpft, als dessen bloßer Überlieferer sich Konfuzius bezeichnete.

Vor der Revolution war der Konfuzianismus während zwei Jahrtausenden die Staatsreligion. Mr. Johnston erinnert daran, daß in jedem Distrikt, in

\*) Diese nördlichen Provinzen hatten von jeher nur wenige Klöster, in denen der buddhistische Kult mit vielem Aufwand gefeiert wurde (so in Fayouan, in Tantscho, Houngho usw.) oder zu denen man in großer Zahl wallfahrte, wie nach Woutaïchan, einem übrigens halblamaistischen Heiligtum.

\*\*) Japan erlebt geradezu eine Erneuerung des Buddhismus.

jeder Großstadt, in jeder Provinzhauptstadt der konfuzianische Tempel auf Regierungskosten erhalten wurde und daß die Zeremoniendiener ihres Kultes alle Beamten des Staates waren. Der Staat unterhielt aus eigenen Mitteln die großen Konfuziustempel in Peking und in Tchou, sowie die großartigen Gräber des Konfuzius und seiner Jünger und Abkömmlinge. Sein lebender Nachkomme trug einen ähnlichen Titel wie Herzog und bekleidete einen ehrenvollen Rang unter den edelsten Persönlichkeiten des Landes. Die Schulen und Hochschulen standen unter der geistigen Oberhoheit des großen Weisen: und die ABC-Schützen, die Studenten und die Professoren erwiesen der Tafel, die seinem Geist gewidmet war, die schuldigen Ehren und verbrannten Weihrauchkörner vor ihr. Die konfuzianischen Klassiker spielten in der chinesischen Erziehung eine ebensolche Rolle wie die lateinischen und griechischen Klassiker in der Erziehung der europäischen Jugend und sie flößten einen abergläubischen Respekt ein allzuähnlich dem, den man bei uns noch bis in die letzten Zeiten der Bibel erwies. In den letzten zehn Jahren war unter der Regierung der Mandschoudynastie das Unterrichtswesen reformiert worden: die konfuzianischen Klassiker büßten ihren Vorrang in den offiziellen Programmen ein, ihre Stelle nahmen z. T. die verschiedenen Zweige europäischer Wissenschaft ein. Und ebenso wahr ist es dabei, daß bis zum Tage der Revolution fast alle gebildeten Chinesen den konfuzianischen Unterricht als die genügende Basis einer liberalen Erziehung betrachteten.

Auch haben die Ereignisse, die sich seit drei Jahren im Reiche des Himmels abspielten, den Konfuzianismus in nichts diskreditiert. Die Anhänger des Konfuzius gründeten erst kürzlich \*) den Kountchiao-Hui, eine umfassende Gesellschaft, deren Mitglieder mehrere zehn Millionen zählen. Der Kountchiao-Hui gibt eine Monatsschrift heraus unter der Leitung des gelehrten Tchen Houangtchang, Mitglieds der chinesischen Hanlin-Akademie und Doktor der Philosophie der Universität von Kolumbia \*\*).

\* \* \*

Wird der Konfuzianismus wieder Staatsreligion werden? Die Frage, obwohl nicht von ausschlaggebender Bedeutung, ist immerhin von Interesse. Die Anhänger des Konfuzius fordern es jedenfalls mit Leidenschaft, daß der alten Nationalreligion ihr offizieller Charakter wiedergegeben werde. Wer sich diesem Wunsch mit Lebhaftigkeit entgegensetzt, das sind die chinesischen Christen.

Diese Christen sind nicht sehr zahlreich, da sie nach den optimistischsten Schätzungen kaum zwei Millionen zählen, also weniger als 1 auf 200 Chinesen; aber sie sind regsam und einflußreich; sie haben Zeitungen und finden ihren stärksten Rückhalt in Europa. Sie behaupten, daß die Proklamation des Konfuzianismus zur Staatsreligion sie in der Ausübung ihres Kultes stören werde, daß die Christen dann von den öffentlichen Ämtern ausgeschlossen würden, da die Angestellten des Staates gezwungen seien, an Zeremonien

---

\*) Fast gleichzeitig mit dem obengenannten buddhistischen Zentralrat.

\*\*) Dr. Tchen Houangtchang brachte lange Jahre in den Vereinigten Staaten zu. Er veröffentlichte in New-York ein Buch über die „Ökonomischen Grundsätze des Konfuzius und seiner Schule“. Anstatt seine religiösen Anschauungen umzustürzen, hat der Aufenthalt unter den Barbaren von „Weißgesichtern“ sie nur gestärkt und bei seiner Rückkehr nach China wurde er der Hauptbegründer der modern-konfuzianischen Gemeinde.



aktiven Anteil zu nehmen, die das Christentum verdammt. Unser Staatsfunktionär in Wehaiwei weist aber mit Recht darauf hin, daß unter den letzten Manchoukaisern die Christen recht gut zur Beamtenlaufbahn zugelassen wurden und dies Recht auch ausgiebig in Anspruch nahmen. Keinerlei religiöser Zwang wurde ihnen auferlegt und so würde es wohl auch fernerhin sein. Die Christen behaupten auch, daß die rivalisierenden Kirchen eine solche Überordnung des Konfuzius nicht dulden könnten; aber Mr. Johnston, obwohl selbst Christ (Protestant) von Geburt, stimmt ihnen keineswegs zu: der größte Nebenbuhler ist der Buddhismus; doch wir haben gesehen, daß Buddha und Konfuzius miteinander im besten Einvernehmen stehen. Würde der Konflikt sich zwischen Konfuzianern und Christen zuspitzen, so würden die Buddhisten sicher eher die Partei der ersteren nehmen, da sie die Unduldsamkeit der letzteren beunruhigt.

Welche Bundesgenossen bleiben also den Christen? Die Mohamedaner? Diese sind eine vom Zentrum weit abgesprengte Minderheit, die froh ist, wenn man sie in Ruhe läßt. Die Lao-tseaner? Ihre Zahl und ihr Einfluß sind verschwindend. Bleiben einzig und allein die paar jungen Freidenker unter den Chinesen, während die europäischen Freidenker doch in jeder Hinsicht dem Konfuzianismus die Palme vor der Christuslehre reichen.

Die Folgerung ist also nicht gut abzuweisen, daß der gereinigte Konfuzianismus in einem reformierten China ebenso die Geister zu führen berufen sein wird, als er es unter dem mehrtausendjährigen alten Regime in so glorreicher Weise zu tun vermochte.



## DR. SCIÉ-TON-FA, CHINESISCHER PRÄFEKT A. D., NANKING: ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG DES CHINESISCHEN UNTERRICHTSWESENS.



DER chinesische Unterricht war zu allen Zeiten seit seinem jahrtausendealten Ursprung bis zu diesen letzten Dezennien vor allem auf das Studium der Schriften, d. i. der Literatur, der Philosophie und der Moralphilosophie gerichtet.

Ohne bis zum ganz mythologischen Anfang des Schrifttums zurückzugehen, den die Tradition auf Fou-Hi und Teh'ang-Hié zurückführt, Männer, die etliche 30 Jahrhunderte vor der christlichen Ära lebten, von denen jene seltsamen Diagramme (Koua) stammen, die als die erste Manifestierung graphischen Schrifttums in diesem Teil der Erde erscheinen, finden wir etwa im 27. Jahrhundert v. Chr. eine bereits sehr reiche Literatur, mitgeteilt durch die Fragmente der alten Annalen Houang-Ti's.

Die Schrift als Mittel, Gedanken zu bewahren, wurde für uns sofort ein Werkzeug der Herrschaft und Verwaltung. Die kleine Zahl der Schriftgelehrten des Zeitalters war in Spezialschulen vereinigt, „wo allein man eine vollständige Bildung erhalten konnte“, und zwar durch den Unterricht des Meisters, des sogenannten T'ai-Che (Höchstgebildeten). Dieser letztere, ein hoher Funktionär, nahm Einblick in das Wissen und die Fähigkeiten seiner Schüler; einfach und unwiderruflich bestimmte er jene unter ihnen, die zur administrativen

Laufbahn am geeignetsten waren. Das waren so ziemlich die ersten Prüfungen in China. Es gab noch keine Diplome.

Dies dauerte jahrhundertlang. Man studierte, um Beamter sein zu können. Die privilegierte Klasse der Gebildeten war erst eine spätere Erscheinung, die Hand in Hand ging mit der Begründung der Diplome, die in vollem Schwung waren in der konfuzianischen Periode. Da nicht jeder Beamter sein konnte oder wollte, mußte es wohl eine offizielle Belohnung desjenigen geben, der aus bloßer Neigung sich in die alten Schriften vertiefte. Diese Entwicklung ging gleichzeitig mit der Vergrößerung des Landes vor sich. Die Schrift wurde volkstümlich; man führte die „drei Grade“ ein, d. i. drei Rangklassen der „Freigebildeten“ (Nichtbeamten), deren unterster etwa mit der Reifeprüfung europäischer Mittelschulen, deren oberster etwa mit dem Doktorat verglichen werden mag. Seit damals die Sucht nach Diplomen!

Die T'ai-Ches genügten nicht mehr. Der Unterricht wurde frei, indem die obersten Leitungen der verschiedenen Königreiche den Gebildeten es freiestellten, kleine Schulen auf eigene Kosten zu eröffnen, wo sie ihrerseits die chinesischen Klassiker lehrten. Dieses System wurde bis zur jetzigen Generation fortgesetzt. Man ging noch weiter, und sogar solche Schriftgewandten, die es nicht bis zu literarischen Graden gebracht hatten, konnten vielfach Schulen eröffnen; dies aus zwei wichtigen Gründen, einerseits um des riesigen Umfangs der Bevölkerung willen und zweitens, weil die Grade nur im Wettbewerb in sehr beschränkter Anzahl verliehen wurden.

China besaß also einen freien, weltlichen Unterricht, denn die Religion (dem Ausland entnommen, im vollen Sinn des Wortes) wurde nur durch ein erzieherisch sehr unvollkommenes Element — den entarteten Buddhismus — vertreten, das auf die Studien der jungen Leute keinerlei Einfluß zu nehmen imstande war. Ich lasse absichtlich den volkstümlichen Aberglauben des Taoismus beiseite. Einzig und allein die Klassiker, wie der große Konfuzius und seine Schüler sie uns überlieferten und erläuterten, verliehen uns eine positive, moralische Bildung, eine Erziehung zur Disziplin innerhalb der Familie und zur sozialen Pflicht.

Obwohl nicht obligatorisch, verbreitete sich der Unterricht in der ganzen Nation gleichzeitig mit der Entwicklung zur Einigung des Reiches. Meist ließ der Reiche zu seinen Kindern einen Lehrer kommen, und die Kinder der Armen an dem Unterricht teilnehmen: ein großherziger Brauch, der später zu einer Pflicht sozialer Pietät wurde.

Neben diesen sozusagen unentgeltlichen Schulen bestanden jene Privatschulen, in denen gegen mehr oder weniger unbedeutendes Entgelt, je nach dem Ruf des Lehrers, ein jedes Kind Lesen und Schreiben lernen konnte. Das war unser Schulwesen bis zum Tage, da die westlichen Wissenschaften ihren Einzug hielten.

Die chinesische Zeichenschrift, abstammend von den alten primitiven, sich langsam umformenden Hieroglyphen, verlangte ein ganz eigenes Unterrichtssystem, das sich bis zu unseren Tagen behauptete, und das seine fruchtbare Anwendung auf uns alle fand. Diese Methode besteht im Auswendiglernen vor dem Verstehen. Um unsere Ideogramme festzuhalten, muß man wirklich ihre Form und ihren Klang auswendig wissen, ehe man den Sinn und das Spiel ihrer Stellungen im Stil erfaßt, die sie uns später verstehen lehren. Die Sinologen werden mir selbstverständlich widersprechen, aber ich beeile mich hinzuzufügen, daß diese Methode sich ja auf Kinder bezieht, da es sich

hier um einen Volksunterricht handelt und nicht um eine höhere Gelehrsamkeit, die schon eine hohe intellektuelle Kultur voraussetzt.

Von unserer frühesten Kindheit an kennen wir nicht die süßen Freuden des Bilderbuches, nicht die Offenbarung der Dinge durch schöngefärbte Darstellungen, worüber die Kinder des Westlandes verfügen. Unser erstes Buch, unser ABC, ist ein furchtbares Buch, über dem wir genug Tränen vergossen haben (Linealhiebe auf die Hände); und dies Buch hat das ganze vergangene und gegenwärtige China gelesen und auswendig gelernt, wie alle unsere Klassiker: das San-tsen-king oder Klassische Trimeter (verfaßt von Wang-Ying-Ling 1223 v. Chr.), und erst viel später wissen wir, daß die ersten Verse besagen:

„Die Menschen sind von Geburt gutmütig.“

„Diese Anlage bringt sie zueinander; ihre schlechten Angewohnheiten führen sie auseinander.“

„Wenn sie nichts lernen, wird die gute Anlage zerstört“ usw. usw.

Mit sechs Jahren stottern wir diese Verse, 356 an der Zahl, vom Morgen bis zum Abend her, dazwischen befeißigen wir uns, sie zu kalligraphieren. Hierauf kommt das Ts'ien-tse-wenn (oder Buch der tausend verschiedenen Zeichen) daran; hierauf das Tchoang yuen usf., endlich die Klassiker; wir kennen bereits 2000 bis 2500 Zeichen nach Form und Klang und können nun den Ausführungen des Meisters über Auslegung der Klassiker und Komposition des Stils folgen.

Das chinesische Kind kennt keinen Sonntag oder schulfreien Nachmittag. Es kennt keine Ferien, außer zwei- oder dreimal im Jahre ein paar Tage hindurch: zu Neujahr, zum Drachenfest. Keine Pause, keine Spiele, kein Sport; die Gesangsübungen beschränken sich auf die Lektionen, die es laut lernen muß, um den Klang der Buchstaben gut zu merken.

Die chinesische Schule ist nicht in Klassen eingeteilt. In einem einzigen Saal von mehr oder weniger Ausdehnung sind alle Schüler vereinigt: meist zehn. Der Schüler wird graduell und individuell unterrichtet. Der Lehrer muß ihm an die Hand gehen und seine Fortschritte verfolgen. Jeder Schüler vollführt seine Arbeit allein, seine Aufgabe hersingend und psalmodierend, ohne sich um seine Nachbarn zu kümmern. In dem Saal herrscht eine wahre Kakophonie, wo der Lehrer gar nicht beansprucht, sich auszukennen, es sei denn, daß er von Zeit zu Zeit einen Schüler heraufruft, um sich seine Aufgaben vorsagen zu lassen, seine Schrift auszubessern oder ihm eine Aufgabe im Stil oder in der Umschreibung zu geben.

Erst nachdem die Serie der sogenannten Elementarbücher „bewältigt“ ist, gibt der Professor die Erklärung in Form von leichtfaßlichen Dissertationen, die zum epistulären Stil vorbereiten.

Der Mittel- und Hochschulunterricht wird am gleichen Ort oder von Speziallehrern empfangen. Er besteht im Studium der Klassiker: der Sse-chou und der Ou-king, der alten Geschichte, des literarischen Stils (Ausführung, Abhandlung) und der Poesie. Der Student beginnt ebenfalls eine möglichst große Zahl von Klassikern auswendig zu lernen, was ihn beim Wettbewerb um die verschiedenen Grade zu den schönsten Zitationen befähigt. Es ist eine großartige Schulung des Gedächtnisses und eine Entfaltung der nachahmenden Fähigkeiten, aber auch ein großer Nachteil für die Auslösung von Originalität und Individualität, die sich nur bei den ganz Hervorragenden durchsetzen können. Die Regierungen haben diesem Nachteil zu verschiedenen Malen ihre Sorge zugewandt; der Kaiser K'ang-Hi befaßte sich ganz persönlich mit der Frage, die er nicht lösen konnte.



Diese Methode, diese vielhundertjährigen klassischen Bücher gestatteten China, abgesehen von den äußeren Verhältnissen, die ebenfalls eine wichtige Rolle spielten, eine ganz eigene, ganz charakteristische innere Entfaltung durchzumachen, sich zu festigen, zu einen und jene Jahrhunderte überdauernde Kohäsion zu erlangen. Unsere Gebildeten waren alle vom selben Stoff: ebenbürtig den Zeitgenossen des Konfuzius und des Meng-tseu.

Wir finden keine großen Schulen wie unsere heutigen Kollegien und Universitäten, sondern einfach große Zentren, wo Leuchten der Wissenschaft lehrten. Das Internat war ebenfalls bei uns unbekannt, wodurch die häusliche Erziehung als Ergänzung der in der Schule erhaltenen Unterweisungen stark entwickelt wurde, ihre Pflichten und ihre strenge Disziplin.

Die Erziehung der Töchter beunruhigte uns niemals; das will nicht sagen, daß sie nicht vorhanden war; im Gegenteil; und unsere nationale Geschichte ermangelt nicht der Beispiele von weiblichem Genie.

\* \* \*

Unsere Klassiker, wie Konfuzius und seine Schüler sie wiederhergestellt haben, nachdem sie auf Befehl des Kaisers Ts'inn-He-Houang, eines Feindes des Schrifttums, durch Feuer zerstört worden waren (213 v. Chr.), sind also recht eigentlich die Grundlage aller chinesischen Bildung; die anderen Bücher bildeten nur mehr oder weniger richtige Kommentare dazu von ungleichem literarischen Wert.

Sie teilen sich in zwei Gruppen: die Sse-chou und die Ou-king. Die Sse-chou oder „die vier Bücher“ umfassen: die große Untersuchung oder Ta-Hio, das unveränderliche Milieu oder Tchoung-Yong, die Gespräche des Konfuzius und seiner Jünger oder Leunn-Yu, die Werke des Meng-tseu; die Ou-king oder „die fünf Klassiker“ (die kanonischen Ou), die wieder ihrerseits eingeteilt sind in das Chou-ing (die alte Geschichte der Nation), dessen Ursprung man nicht kennt. Wir finden darin die geschichtlichen Fakten seit Yao und Chouenn (2000 Jahre v. Chr.). Dies Buch wurde auf Befehl Ts'inn-He-Houangs verbrannt. Dank dem Weisen Fou-Chang, der einen Teil rettete, konnte es unter der blühenden Dynastie des Han rekonstituiert werden, die als Periode unserer großen literarischen und nationalen Wiedergeburt betrachtet werden muß. Das Chou-King ward kommentiert durch Tchou-Hi und seinen Schüler Ts'ai-Tchenn, beide von materialistischer Schule. Es teilt sich in 4 Partien: Die Annalen der ersten Herrscher: Hu-Chou (2356 bis 2255); Annalen des Hia: Hia-Chou (2203—1766); Annalen des Chang: Chang-Chou (1766—1122); Annalen des Tcheo: Tcheo-Chou (1122—255).

Das Ch-King — eine Gedichtsammlung, in der wir zahlreiche Aufschlüsse über die alten Sitten, Bräuche, Glaubensgrundsätze finden — geht bis auf 1750 v. Chr. zurück nach Ausführungen des Chang-Soung, eines Huldigungsbuches auf die Chang-Dynastie, ebenfalls kommentiert durch Tchou-Hi und durch Tse-Hia und Mao-Tch'ang, Schüler des K'ung-tsen.

Das Li-Ki, Buch der Pflichten und Zeremonien oder der Höflichkeit und Schicklichkeit, ist eine Sammlung von alten, sorgsam zusammengetragenen Fragmenten, deren Herausgeber uns leider nicht ihre Namen gelassen haben. Diese große Arbeit, ebenfalls durch jenen Ts'inn-He-Houang, zerstört, wurde hernach durch Kao-Tang aus dem Gedächtnis neu niedergeschrieben zur Zeit, wo Siao-Ho, als Premierminister, die schöne Bibliothek von Tch'ang-Ngan (106 v. Chr.) unter dem Namen Ch-Kin-Ko gründete.

Endlich das Tch'ouenn-Ts'io (aus dem Li-Ki stammend) oder die Annalen des Königreichs Lou, und das Yi-King (Buch der Veränderungen).

Alle diese Klassiker gingen aus der Schule des Konfuze hervor, sie mögen nun ihm direkt oder einem seiner 72 Jünger oder deren Schüler gehört haben.

Konfuzius sagte: . . . „Nur der Interpret, nicht der Schöpfer dieser Bücher oder ihrer Prinzipien sein und nur die alten Manuskripte als Material benutzen.“

Tchou-Hi ist (wie wir gesehen haben) später einer der größten Kommentatoren unserer Klassiker geworden. Er war der Stern dieser neuen Schule, die noch zwei andere Große hervorbrachte: Tch'eng-Hoa und Tch'eng-Yi, unter der Soung-Dynastie.

Zur Vervollständigung der Liste unserer Schulbücher muß ich noch die historischen Annalen anführen, wie das Tse-Chen-T'ong-King von Sse-Ma-K'ouang im Umfang von 295 Bänden, die herzustellen den Autor 20 Jahre kosteten; ferner die „Historischen Forschungen“ von Ma-Touan-ding (1275 v. Chr.), eine Art Chronographie, die „24 Geschichten“ (zusammen 3264 Bände, von Sse-Ma-Ts'ien begonnen, den die Sinologen des Okzidents den chinesischen Herodot nennen; die historischen Romane wie das „San-Kouo-Che“ (168—265) oder die „Geschichte der drei Königreiche“, worin die ganze chinesische Seele zu finden ist; ferner buddhistische Literatur, taoistische wie das Tao-Te-King (Buch des Lao-tse „Die große Straße“ oder „Die Straße der Tugend“), die Dichtungen von Li-Taï-Po, von Ssou-T'ong-Po, von T'ou-Fon usw.

Ich will nun die Organisation der Prüfungen, dieser chinesischen Literaturprüfungen, von denen die Fabel spricht, darlegen.

Sie fanden nicht statt in der verderblichen Periode der Ts'inn-Dynastie zur Regierungszeit des Kaisers Ts'inn-He-Houang. Die Han setzten die Prüfungen wieder ein, und ein berühmtes Dekret erklärte, daß „niemand am Wettbewerb zu den Mandarinenstellen mehr teilnehmen könne, der nicht wenigstens ein Zeugnis einer literarischen Prüfung besitze“. Dieser Grundsatz galt streng während mehrerer Jahrhunderte. Aber mit der Zeit kam es zu „Übertretungen“, und sie standen im Schwung während der dreihundertjährigen Altersschwäche unserer in frischem Andenken stehenden Mandschu-Dynastie. Die Mehrzahl dieser tartarischen Amtspersonen wären in der Tat unfähig gewesen, die schwierigen Prüfungen aus der chinesischen Literatur zu bestehen. So gründete man denn neben den wahren Diplomen ein „Ehrendoktorat“ (das sogenannte Kien-Se-Seng); man bekam es gegen Bezahlung, und zwar bildete diese unerlaubte Einnahme eine mächtige Geldquelle für den Mandschuhof (dies ging so weit, daß ein Kurs mit Hausse und Baisse eingeführt wurde, je nach den Geldbedürfnissen). Für den ersten Grad der mandarinalen Hierarchie wurden dieselben Manipulationen eingeführt; ja, zum Schluß fielen die Mandarinenprüfungen ganz fort: das war der Clou all dieser kaiserlichen Gaunerei.

Ich komme auf die Prüfungen, die wahren, zurück, die die gute chinesische Tradition inmitten dieses Chaos zu bewahren gewußt:

Man teilt die chinesischen Grade in zwei große Gruppen: die literarischen oder zivilen Grade, genannt „Wenn“, die militärischen Grade, genannt „ou“.

Ich will hier nur von den „Wenn“ sprechen. Am Fuße der Stufenleiter dieser literarischen Grade steht der Sio-ts'ai, etwa das deutsche Abitur. Es gibt drei Arten von Abiturs: Fa-seng, Tsiang-seng und Ling-seng. Die Fa-seng-Prüfung findet vor dem Distriktschef (Unterpräfekt) oder

Hienn statt. Das Tsing-seng-Examen findet vor dem Präfekten oder Fou statt; das Ling-eng in der Hauptstadt der Provinz vor dem Hio-t'ai oder großen Prüfungsinspektor (Rektor der Provinz), der meist Mitglied der Hanling-Akademie ist.

Die Zahl der Bakkalaurealen ist für die Provinz vorbestimmt, und können an diesen Kursen logisch nur die aus der Provinz Gebürtigen teilnehmen. (Auch hier wurde geschwindelt; da es in China kein Meldungswesen gibt, konnten sich Studenten aus dem Süden, z. B. unter Bestätigung mehrerer Freunde, die sie sich wählten, im Norden inskribieren lassen, wo die Prüfungen leichter sind. Durch den Akzent konnten sie auch nicht verraten werden, da die Prüfungen nur schriftliche waren.

Das Sio-ts'ai umfaßt drei Prüfungen aus den Klassikern, meist dem Sse-chou, zwei Prosaaufsätze, genannt Wenn-tchang (Ausführung oder Abhandlung) von je 4- bis 600 Zeichen und eine Versprobe (Chao-che) von 150 bis 200 Zeichen. Die Kandidaten werden in großen, eigens dazu bestimmten Sälen versammelt (Hi-kong) und bleiben darin 15 bis 20 Stunden ohne Verbindung mit der Außenwelt; ein Vergehen gegen diese Isolierung wird streng bestraft. Die Sio-ts'ai-Examen finden, wie alle literarischen Prüfungen, alle drei Jahre statt, höchstens zweimal in drei Jahren.

Es sind nicht immer die Intelligentesten noch auch die Belesensten, die daraus als Sieger hervorgehen. Sehr häufig können diese die lange Internierung nicht aushalten und ziehen sich vor der Zeit zurück. Die „Ochsen“ (chinesischer Ausdruck) halten das aus (man nennt sie manchmal „Schwarz-Nasen“, denn in der Vertiefung in ihre Studien schütten sie sehr leicht Tinte auf ihren Reis und essen ihn, als hätten sie Tee darauf gegossen). Alle Prüfungen sind völlig unentgeltlich, außer einigen Trinkgeldern an die Bediensteten und dem „Kerzengeld“ für Beleuchtung der Säle und Zellen bei hereinbrechender Nacht.

Der zweite literarische Grad ist das Lizenziat. Die „Kin-jenn“ (Gewählten) werden in der Provinzhauptstadt vor dem Tchou-k'ao geprüft, einer Art Wanderprüfungskommissär, zum Unterschied vom Hio-t'ai (Rektor), der am Orte bleibt. Auch die Zahl der Lizenziaten ist für jedes alldrittjährliche Examen beschränkt (zwischen 12- und 1500 für die Provinz). Die Komposition umfaßt eine Prosaarbeit von mindestens 600 Zeichen, eine andere in Versen (Che), eine dritte in Prosa, genannt King-wenn, deren Stoff aus den Ou-king genommen ist, und endlich eine vierte (Tchou) nach dem Belieben des Prüfenden (meist eine historische Abhandlung). Diese letztere Prüfung war die erste, die durch eine Abhandlung in den westlichen Wissenschaften ersetzt wurde, wie Mathematik, Physik, Chemie, Geographie, Geschichte, Rechte, Medizin usw., eine mehr zufällige Aufgabe, wie man sieht, mit nicht festgelegtem Programm; glücklicherweise verlangte der provinziale Prüfende immer nur sehr allgemeine Kenntnisse und begnügte sich auch oft mit bloßen Definitionen.

Die Lizenzprüfung findet in kleinen Abteilungen jener baufälligen Häuser der Hio-yen oder Kong-yuann statt, die in der übrigen Zeit den Armen der Hauptstadt als Asyle dienen. Die Kandidaten sind darin während drei Tagen und Nächten eingesperrt. Jeder bringt sich seine Nahrung, sein Papier, seine Tinte und seine Beleuchtung mit. Bei der Ankunft werden sie durchsucht, ob sie nichts einschmuggeln, das ihnen in der Zelle helfen könnte; vor den Eingangstüren sind drohende Affichen angeschlagen, sogar die Todesstrafe für irgendeinen Schwindel bei den Prüfungen: wodurch jedem ein solcher



Gusto vergeht. Und nachdem sie alle interniert sind, erscheinen die Texte in lapidarer Schrift von einem Turm herunter, der inmitten der Zellen steht und von allen Kandidaten gesehen wird. In jeder Allee wacht ein „Polizeitrabant“ über die gute Ordnung. In der Nacht schlägt ein Tambour die Stunden mit dumpfem, rhythmischem Schlag; es ist der fürchterliche Augenblick, den die Chinesen „Teufelsstunde“ nennen; die Nervenüberspannung einiger Kandidaten ist so stark, daß so mancher verrückt wird (die universitären Annalen enthalten unzählige derartige Fälle).

Der dritte literarische Grad (Doktorat) erwirbt sich in Peking im Li-Pou (Ministerium des Innern und des Unterrichts).

Noch gibt es einen höheren Grad, dessen ganz besondere Prüfungen vor dem Kaiser stattfinden: ich spreche vom Titel des Han-ling oder Akademikers.

Über die genannten Prüfungen entscheidet eine staatliche Jury, keine Universitätsjury. Die Diplome verleiht der Minister des Innern und kann sie Unwürdigen auch wieder entziehen. Alle Leute können freie Schulen aufmachen, ausgenommen die Tsi-ming, die auch zu keinem Wettbewerb zugelassen werden: Bordellbesitzer, Unterhändler, Kuppler, Theaterleute, Scharfrichter, Gefängniswärter, Barbieri, Sänftenträger, Pedikure und Musiker. Die literarisch Graduierten genießen besondere Privilegien, die in den dynastischen Kodex verzeichnet stehen. Sie können zu keinen niederen Diensten verhalten werden. Sie können nicht gestraft, geschlagen, eingesperrt werden ohne Befehl des Rektors.

\* \* \*

So lebten wir jahrhundertlang in unserem Erdenwinkel, ohne uns um die Zivilisationen der anderen Völker zu kümmern. Wir hatten Verbindungen mit Indien, mit Persien, mit Ägypten, mit Afrika usw. Aber all das waren uns inferiore Zivilisationen. Wir kannten nicht den Okzident. Die ersten weißen Reisenden, die zu uns kamen, vor allem die Missionäre, brachten uns wohl einiges Neue, eine Wissenschaft, die wir recht gut akzeptiert hätten, wenn sie uns nur in einem besseren Licht, mit weniger Brutalität, gezeigt worden wäre. Aber wir gingen nun selbst nach Europa, nach Amerika. Ein anderes Leben drang in China ein.

Bei der Gründung der chinesischen Seezölle um 1854 begann man, europäische Wissenschaften zu studieren. Das Tong-Wenn-Kouang, gegründet 1860 in Peking, ist die erste gouvernementale Schule, wo man etwas anderes lernte als die chinesischen Klassiker; man unterrichtete Französisch, Englisch, Deutsch und Russisch, Mathematik, Physik usw. Die Regierung sandte Studenten nach auswärts. Die jungchinesische Partei sorgte für fortwährenden intellektuellen Austausch, und ihr Einfluß wurde seit dem unglücklichen chinesisch-japanischen Kriege, in dem wir geschlagen wurden, immer größer.

1898 drangen die Reformisten unter K'ang-Yo-Wei durch. Es ist die Periode der „Hundert Tage“, fruchtbar an vielen Erlässen bezüglich des Unterrichts und der Prüfungen, zu umfangreich, um hier zitiert zu werden, um so mehr, als sie ephemere blieben, sowie die Königinwitwe Tsé-Hi wieder die Zügel in die Hand nahm. Die Jung-Chinesen arbeiteten indes tüchtig. Ihr äußerst geschulter Wille, endlich zur Selbständigkeit erwacht, machte sich dem Mandschuhof fühlbar. Die Presse gewann Macht, verbreitete sich über ganz China, griff das Unwesen des Hofes an, entschleierte die Intriguen. Schon roch es nach Revolution. Überall flogen Bücher auf mit fortgeschritte-

nen Ideen, Pamphlete voll Modernismen, die das Volk immer lebhafter zu lesen begehrte. Eine neue Zunge redete: der Stil, die Gedanken, alles war neu!! Voltaire, Rousseau, Diderot, Robespierre wurden übersetzt und allen ausgeliefert. Wir waren nun weit von der Ruhe, von der einnehmenden Sanftmut unserer großen Klassiker.

Der Hof gestand unter dem Einfluß dieser Sturmflut einige Reformen zu, anfänglich heimlich, und bald wohl oder übel offiziell.

Nach den Ereignissen von 1900 waren unsere literarischen Prüfungen verschwunden. Die jungen Leute, die aus Europa, aus Amerika, aus Japan zurückkamen, wurden zu Bakkalareuten, zu Lizenziaten, zu Doktoren ernannt für den geringsten Pergamentstreifen, den sie von dort mitbrachten; und wie viele andere, die auch nicht ein einziges Dekret aufzuweisen hatten als ihr Reisebillet! Dieser Marasmus dauert unglücklicherweise noch fort.

1902 wurde die Universität Peking begründet, d. h. man reorganisierte das alte Tong-Wenn-Kouang, das schon 1898 den Namen Universität angenommen hatte. Sie besteht aus 8 Fakultäten: der kanonischen, juridischen, humanistischen, medizinischen, naturwissenschaftlichen, landwirtschaftlichen, technischen und kommerziellen Fakultät.

Am 13. Januar 1904 kam der große Erlaß über den öffentlichen Unterricht.

Die Mädchenerziehung wurde gleich der der Knaben eingeteilt. Viele Mädchenschulen wurden erbaut.

Auch unsere Sprache wurde vereinheitlicht, indem in allen unseren Schulen fortan nur mehr die mandarinale Sprache, das Kouang-Hoa, gelehrt wird, welches wir seit neuestem als „die chinesische Sprache“ bezeichnen.

Ein Überblick über das Studienprogramm unserer Neuschule wird den Umschwung bei uns anschaulich machen:

#### 1. Die Volksschule:

Elemente der Ethik. — Nationale Lektüre oder Unterricht der Dinge. — Rechnen auf der Schiefertafel. — Kopfrechnen. — Allgemeine chinesische Geschichte. — Geographie von China. — Lautlesen und Konversation in mandarinaler Sprache. — Kalligraphie. — Epistolärer Stil. — Englisch, Französisch oder Japanisch (fakultativ). — Begriffe in Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geologie. — Turnen, Marsch- und militärische Übungen. — Sportliche Spiele.

#### 2. Die Mittelschule:

Lektüre. — Chinesische Poesie und Literatur, die Klassiker. — Geschichte Chinas, Europas und Amerikas, des Orients. — Allgemeine Geographie. — Geschichte der Wissenschaften. — Physik, Chemie, Naturgeschichte. — Höhere Arithmetik. — Algebra, Geometrie. — Kalligraphie. — Lineares und Freihandzeichnen. — Englisch, Französisch oder Japanisch. — Turnen und militärische Übungen.

#### 3. Höhere Schulen:

Klassiker. — Philosophie. — Literatur. — Kalligraphie. — Chinesische Geschichte. — Weltgeschichte. — Allgemeine Geographie. — Geometrie; Algebra; Trigonometrie, Mechanik, Analyse, Astronomie. — Physik. — Chemie. — Mineralogie. — Physiologie. — Hygiene. — Politische und soziale Ökonomie. — Vergleichende Rechtswissenschaft. — Zeichnen. — Fremde Sprachen. — Militärische Übungen. — Freiwilligenkompagnien.

Es ist fesselnd, sich klar darüber zu werden, mit welcher Leichtigkeit die modernen Gedanken die ganze chinesische Masse erobern konnten, und wie groß die Erfolge unserer großen Revolution waren. Freilich sind wir erst

über die ersten Akte hinüber; ein Epilog erwartet uns: ein blutiger, vielleicht sehr blutiger Epilog! Aber was kümmert's uns, wenn das Glück der zukünftigen Generationen daraus hervorgehen soll! Nichts werden wir bedauern, denn niemals können teuer genug bezahlt werden, auch nicht mit dem eigenen Blute, solche Wohltaten!

## CHRONIK

**D**IE deutsche Schule auf der Grundlage des neuen Wissens vom Leben. Die Kulturschule: Die außerordentlichen Fortschritte, die in letzter Zeit in der Erforschung und Erkennung der Lebensvorgänge in unserem Organismus gemacht worden sind, wollen wir nun auch auf unser Leben praktisch anwenden. Die Erkennung der Naturkraft- und Stoffwirkungen, von denen das Leben überhaupt, sowie eine normale Ausbildung und Weiterentwicklung aller Organe abhängen, diese neuen Forschungsergebnisse über die Lebensbedingungen müssen wir benutzen, um die Lebensverhältnisse in unseren Schulen umzugestalten, um den deutschen Schulen eine sichere Grundlage auf dem Wissen von Naturtatsachen, von Wahrheiten zu geben.

In der Methodik des Lehrens sind ja in Deutschland verschiedene Anfänge zu fortschrittlichen Änderungen gemacht worden. Allein, wenn diese auch vorteilhaft für die Entwicklung des kindlichen Körpers, manche auch für die des Denkorgans, des „Geistes“, sind, so bleibt das Resultat der Belehrung noch zum großen Teil das bisherige, weil die Lehrgegenstände und das Lehrziel immer noch nach altem Schema vorgeschrieben sind.

Auch heute noch kann man

Goethes Ausspruch als gültig hinstellen: „Es geht alles bei uns dahin, die liebe Jugend frühzeitig zahm zu machen und alle Natur, alle Originalität auszutreiben, so daß am Ende nichts übrig bleibt als der Philister.“

In den Volksschulen nimmt der konfessionelle Religionsunterricht mit seinem Wunderglauben und in den höheren Schulen der Altsprachenbetrieb mit seinem Formalismus die breiteste Stelle ein. Hierin wollen die herrschenden Klassen keinen Wandel schaffen. Aber schon Kant sagte vor hundert Jahren: „Es ist vergeblich, das Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie (die Schulen) müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll: weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dies bewirken.“ Seitdem sind an den höheren Schulen und später an den Volksschulen immer nur kleine Reformen vorgenommen worden, die als Schönheitspflaster über die immer mehr zutage tretenden Mängel und Schäden gedeckt wurden.

Ich erblicke das stärkste Hemmnis eines wirklichen Fortschrittes bei all unseren Einrichtungen in dem



Beharren, im Glauben an altüberlieferte Vorstellungen von Naturkraftwirkungen, an Weltanschauungen vergangener, in naturwissenschaftlichen Erkenntnissen primitiver Religions- und Wissenschaftspriester, deren Vorstellungen und Anschauungen nach den neuen Naturerkenntnissen als Irrtümer, als Unwahrheiten, sich erwiesen haben.

Können aber höhere Sittlichkeit, wirkliches Recht, organisches und harmonisches Zusammenarbeiten in Gemeinsein sich aus Lehren entwickeln, die in Irrtümern, in Unwahrheiten bestehen? Wohl niemals!

Darum schrieb ich das Büchlein „Die Kulturschule“\*) und stelle die deutsche Schule auf die Grundlage des Wissens von Wahrnehmbarem, von nur wahrnehmbar gemachten Naturtatsachen. Zu diesen Tatsachen gehört in erster Linie, daß unsere Organe sich nur durch entsprechende Reize, in ihrer „Übung“, zur vollen Tätigkeit entwickeln lassen und daß bei der Übung kein Organ vernachlässigt werden darf, weil eins vom andern abhängt. Nur eine harmonische Entwicklung aller Organe durch planmäßige Reizung in der besten Entwicklungsperiode, in der Jugendzeit, vermag alle guten Anlagen herauszubilden, die schlechten zu unterdrücken. Dabei müssen die Lehrer und Erzieher wissen, welche Energien (als Reize) organ günstig, lebens- und entwicklungsfördernd, welche Reize dagegen organschädlich, lebens- und entwicklungshemmend sind. (In meinem Werke „Der Kulturarzt“ findet man eine planmäßige Zusammenfassung der neuesten Forschungsergebnisse hierüber.)

Der Lehrstoff in den Schulen hat demnach zum großen Teil ein ganz anderer als der bisherige zu sein.

\*) „Die Kulturschule“ ist im Hephaestos-Verlag, Hamburg 26, erschienen. Preis im Buchhandel 1,60 Mk.

Die gemeinsame Volksschule hat als Grundlage für alle anderen Bildungsstätten zu dienen, die sich organisch der allgemeinen Volksbildung anschließen. Der Jugend ist vor allen Dingen das Verständnis dafür beizubringen, wie eins aus dem andern entsteht, eins vom andern abhängig ist, wie im eignen Körper alle Zellen, alle Zellgruppen oder Organe ihre bestimmte Funktion zum Besten des ganzen Organismus zu verrichten haben. Der Jugend soll bewußt werden, daß jede, selbst die geringste organgünstige Arbeit der Einzelzelle auch organ notwendig ist. Aus richtigem Beobachten, selbständigem und logischem Denken kommt dann die Erkenntnis von der Notwendigkeit des Sicheinfügens und Zusammenarbeitens im harmonischen Kräfte- und Produktaustausche und -ausgleiche in einem Volks- und Staatsorganismus. Die weiter entwickelten, höher gebildeten, tüchtigeren Persönlichkeiten haben sich danach als führende, leitende, „edle“, aber von allen anderen Zellen völlig abhängige Organe zu fühlen und zu betätigen. In der teilweisen Selbstverwaltung ist das in der „Kulturschule“ zu üben. Die leitenden Gehirne sollen einsehen, daß ein bloßes Herrschen und Leben auf Kosten der übrigen Glieder volksorganwidrig ist, sie selbst mit der Zeit zur Degeneration, zum Untergange führt.

Bei richtiger Belehrung über die Lebensbedingungen und über die ganze Entwicklung des Organismus wie der Völker wird dann auch die Überzeugung kommen, daß wahres Lebensglück sich nur dann einstellt, wenn man die Lebensbedingungen erfüllt, wenn man arbeitet, um seinen eigenen Vorteil im Vortheile der Gesamtheit zu suchen und zu finden.

Die jetzige Erziehung unserer leitenden Klassen durch das Alt-

Griechen- und Römertum führt zur Geringschätzung, ja zur Verachtung der körperlichen und zur Überschätzung der geistigen Arbeit, wie es ja bei den alten Völkern mit ihrer Sklavenwirtschaft der Fall war. Es trennen sich dann die geistig Tätigen von den körperlich Arbeitenden und bekämpfen sich gegenseitig, statt sich in der „Durchgeistigung der Körperarbeit“ zu vereinigen.

Auch im Unterricht hat nach meinen Vorschlägen ein Ineinandergreifen der verschiedenen Wissensfelder stattzufinden. Die Naturwissenschaften mit der Entwicklungsgeschichte — es ist ja schließlich alles Wissen von Wahrnehmbarem nichts weiter als „Naturwissen“ — sind immer in Beziehung zum täglichen Leben zu bringen. Die Schuljugend soll daher auch immer über alles, was ihr bemerkenswert erscheint, fragen und vom Lehrer Auskunft verlangen dürfen.

Wie die Volksschulen, Fortbildungs-, Fach-, höheren- und Hochschulen einzurichten sind, um selbstständig denkende und in Gemeinsinn handelnde, organisch und harmonisch sich zusammenfügende Staatsbürger und -bürgerinnen zu erziehen, habe ich in großen Zügen in dem Buche angegeben.

*Georg Hoffmann,*  
Dresden.

Auch die Schulreform bedarf also des Massenaufklärungsmittels, der Flugschrift. Da berufenere Schulreformer zu einer solchen bloß sammelnden und zusammenfassenden Kleinarbeit gewiß zu wenig Zeit und Lust haben, glaubte ich es, dieser Reformbewegung schuldig zu sein, wenigstens einmal den Versuch einer solchen Massenaufklärungsschrift über die wesentlichsten Bildungsnots zu wagen. Wem dieser Versuch als mißlungen erscheinen möchte, mag bedenken, daß es eben verdammt schwierig ist, auf kleinstem Raum sowohl die Gymnasial- als auch die Lehrerbildungs- und Volksschulreform, letztere im Sinne Berthold Ottos, so darzustellen, daß auch pädagogische Laien zum mindesten dafür interessiert werden. Von dem Ausspruch Schulrat Dr. Kerschsteiners im Reichstag: „Wir müssen uns den Hochmut abgewöhnen, daß unser Schulwesen das beste in der Welt ist“, brauche ich mich nicht getroffen zu fühlen, so rückhaltlos riß ich von vielem Schulmorast die offizielle Verschleierung fort. Interessenten für den Austausch internationaler Erfahrungen möchte meine Schrift vor einem allzu blinden Nachkopieren des deutschen Schulwesens warnen.

*P. Schmittler,*  
München.

**Humanistische oder nationale Bildung \*):** Soll die Lösung dieses bedeutsamsten Problems der Schulreform nicht in allzuferne Zeit hinausgeschoben werden, dann muß die Diskussion hierüber den engen und einsiedlerischen Kreis der Fachpädagogik verlassen und der breitesten Öffentlichkeit überantwortet werden.

\*) „Soll mein Sohn Lehrer werden“, Heft 4 d. Süddeutsch. Volksbücher, Verlag Birk & Co. München, Alheimereck. 53 Seiten, 40 Pf.

**Die Schulklasse als freie literarische Gesellschaft. Ein pädagogischer Versuch:** Ehe das Kind zur Schule kam, war es ein natürliches Wesen, das des Eifers voll ins Leben sprang, das alles wissen wollte und nach allem fragte, was ihm nur über den Weg lief, das unaufhörlich übersprudelte von dem, was es gesehen und erlebt hatte.

Von dem ersten Augenblick an, da das Kind die Schule betritt, hört

dieser natürliche Mensch auf und fängt ein neues Wesen an, ein Wesen, Schüler genannt, das außerhalb der Schule nirgend lebt. Wir schreiben diesem sonderbaren Wesen nicht nur vor, wann es zu sprechen und was es zu sprechen hat, wann es zu erzählen und was es zu erzählen hat, sondern wir schreiben ihm auch lehrplanmäßig die Form und den Inhalt seines Interesses vor. Wir schreiben dem Schüler vor, wie er zu singen, wie er zu lachen und zu lesen hat, und messen ihm die Freude und den Ausdruck seiner Freude vor.

Wie der Zuchthaussträfling vor seinem Arbeitspensum, so stand der Schüler vor dem Leben und der Literatur. Er hatte Strafe und Verzögerung in seiner Laufbahn zu vergegenwärtigen, wenn er nicht vorschriftsmäßig sein Wochenpensum Kunst geleistet hatte. Daß dieses System der literarischen Zwangserziehung Schiffbruch erlitten hat, wissen nicht nur die davon Betroffenen, die Dichter und Schriftsteller, nein auch die Pädagogen haben angefangen zu begreifen, daß der Erfolg des wohlgemeinten Zwanges zur Schönheit nichts weiter als ein nachhaltiger Ekel gegen alle schulgemäß behandelte Poesie gewesen ist. Die Menschheit, von der niemand im Ernst behaupten wird, daß ihre Instinkte schlecht und ungesund sind, fühlte sich, sowie sie aus dieser Schule des Zwanges in das Leben trat, von aller echten Schönheit weggestoßen und zum literarischen Kitsch, zum Sensationsschmarren, zum Ausstattungsstück unwiderstehlich hingezogen. Das ist eine ganz natürliche Reaktion des Menschengesistes gegen Vergewaltigung gewesen. Es ist die Antwort darauf, daß man die Kunst, die höchstes Glück und Offenbarung bedeutet, zur höchsten Mühsal und zur tiefsten Qual erniedrigt hat, indem man sie systematischer Schulung unterwarf.

Wir haben in langjährigen Experimenten den Beweis zu erbringen versucht, daß die literarische Erziehung nicht nur jedes Zwanges entzogen werden kann, sondern daß der junge Mensch nur dann zur Schönheit sich erziehen kann, wenn er in Freiheit und Natürlichkeit sich entwickeln darf. Wir haben versucht, Erzählen, Schreiben und Lesen, die literarischen Kategorien, auf die Natur des Kindes zu gründen. Das Erzählen auf den Erzähltrieb, das Schreiben auf den Vergegenwärtigungstrieb, das Lesen auf den Spiel- und pantomimischen Darstellungstrieb.

Vom ersten Augenblick an erzählte der Schüler nicht, was ihm von irgendeinem Lehrplan abverlangt wurde, sondern was in ihm drängte erzählt zu werden. Vom ersten Augenblick an schrieb der Schüler seinen Aufsatz nicht im Streckrahmen irgendeines aufgegebenen Aufsatzthemas, sondern er schrieb, was er seinen Mitschülern zu sagen hatte. Nicht lasen die Kinder mit dreißig und vierzig Mann zugleich aus einem und demselben Buche die eine und dieselbe Geschichte sich gegenseitig neun- und zehnmal vor — ein pathologischer Ausnahmezustand, den es außerhalb der Schule nirgend gibt — sondern der Schüler las seinen Kameraden aus seinem eigenen Märchen- und Geschichtenbuche vor.

Der Erzähler und sein Publikum, der Schriftsteller und sein Publikum, der Vorleser und sein Publikum, das ist die neue psychologische Grundlage geworden, auf der die neue literarische Erziehung erwuchs. Nur so gelang es, die Poesie jeder Form der Dressur zu entziehen und sie auf den Wissens- und Darstellungstrieb des Kindes zu gründen. Nicht brachte hinfert der Lehrer das Gedicht in die Schule und pries es den Kindern an, sondern der Schüler suchte die Dichtung selber auf, suchte sie in seinen Büchern, aus Vaters



und Mutters Bibliothek heraus, wählte sich einen passenden Ausschnitt, einen Höhepunkt aus einer Novelle, aus einem Drama oder einem Roman und brachte die Szene, nachdem er sich zu Hause gründlich vorbereitet hatte, nun in der Schule seinen Kameraden als eine Überraschung zur Vorlesung. So wurde der Schüler mit jeder Stunde mehr ein Schönheitssucher und -entdecker und wuchs zu eigener literarischer Initiative und selbständigem Geschmack heran.

Daß dieser Zustand der geistigen Freiheit keine Anarchie bedeutet, sondern ein Zustand ist, der gebundene Energien zu einer Arbeitslust ohnegleichen auslöst, das haben uns hiesige und auswärtige Besucher unserer Schule wiederholt bezeugt. Lehrer, Professoren, Schuldirektoren, Schriftsteller, die die Kinder bei ihrer Arbeit sahen, haben uns, nachdem sie mit ihren eigenen Kindern denselben Weg versucht hatten, in begeisterten Briefen dargestellt, wie aus dieser auf eigene Initiative gestellten Arbeitsgemeinschaft ein ganz neues Schülerschlecht herauswächst, ein Geschlecht, das nicht wie ehedem zur Poesie getrieben und gestoßen werden muß, dem nicht das Denken in vierzehntägigen Aufgaben „aufgegeben“ werden muß, sondern das schreibt und denkt, das erzählt und debattiert, das liest und rezitiert aus Freude an geistiger Betätigung. Ein Geschlecht, das sich der Dichtung seines Volkes weit mehr hingibt als jenes, das mit Probeaufsätzen und Zwangsarbeit, mit Tadel und mit Schelte zur Poesie getrieben wurde \*).

**Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus,**  
Hamburg.

\*) Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus: Die Poesie in Not. Ein neuer Weg zur literarischen Genesung unseres Volkes: Verlag der Pädagogischen Reform. Wilhelm Senger. Hamburg. Geb. 2 Mark.

**Neue Alphabete für Indien:** In Indien zählt man etwa 200 verschiedene Dialekte und 50 verschiedene Schreibweisen, von denen jede einzelne 500—1000 verschiedene Schriftzeichen umfaßt. Das Studium dieser Alphabete ist sehr schwer, da viele Schriftzeichen außerordentlich verwickelt und schwer zu schreiben wie zu lesen sind. Da darf es nicht überraschen, wenn unter der indischen eingeborenen Bevölkerung je nach den Provinzen 80—90 % Analphabeten sind. Nun will nach einer Mitteilung der „Nature“ die indische Regierung dieser unglaublichen Unwissenheit der Bevölkerung abhelfen. Es wird durch eine Kommission ein allgemein einzuführendes Alphabet ausgearbeitet werden, das auf dem lateinischen sich aufbauen soll unter Verwendung von Schriftzeichen, welche die besonderen indischen Laute auszudrücken bestimmt sind. Auf diese Weise sollen die Schriftzeichen, die man für die verwickeltsten Dialekte benötigt, die Zahl 53 nicht übersteigen, während man die Durchschnittszahl der Schriftzeichen eines Alphabetes auf 37 schätzt. Man glaubt, daß auf Grund dieser Neuerung ein Inder von normaler Auffassungsgabe in 10 Übungsstunden wenigstens lesen lernen kann.



**Fortbildungsschulen in Amerika:** Die amerikanischen Abendschulen haben wichtige Aufgaben zu erfüllen. Viele Arbeiter und Angestellte suchen in ihnen jene Kenntnisse zu erwerben, die ihnen ein Aufsteigen auf der sozialen Stufenleiter gestatten sollen.

Eine Schwierigkeit liegt aber darin, daß viele Angestellte erst zur späten Abendstunde frei werden und die Schule erst nach einer gewissen Erholungspause besuchen können; auch geben die Lehrkurse häufig eine mehr

allgemeine Bildung, nicht jene ganz spezielle technische Vervollkommnung, nach welcher sich die betreffenden Angestellten für ihre praktischen Lebenszwecke sehnen. Da diese Fortbildung im übrigen auch im Interesse der Arbeitgeber liegt, die dadurch tüchtigere Angestellte gewinnen, wendet man sich an sie mit dem Ersuchen, ihren Angestellten eine gewisse Abkürzung der Nachmittagsarbeitszeit für den Schulbesuch zu ermöglichen und begründet eigene, ganz spezialisierte Fachschulen zur Ausnützung dieser Möglichkeit.

Die erste wurde in Boston im März 1910 mit Unterstützung der Arbeitgeber der Lederindustrie gegründet. Schon im gleichen Monat wurde über Antrag der Warenhausbesitzer ein städtischer Kurs für Verkäufer und Verkäuferinnen eingerichtet. Seither wurden Kurse für Bankbeamte, Kellner, Hotelstubenmädchen, Verkäufer der Konfektionsateliers und Buchhalter eingerichtet. In allen Fällen geben die Arbeitgeber entweder gewisse Vormittage oder Nachmittage frei, damit sie gruppenweise die „Continuations School“ besuchen können.

Die meisten Kurse dauern 12 Wochen und in der Regel pflegt sich dann ein zweiter Kurs für Vorgesrittenere von gleicher Dauer anzuschließen. Jeder Kurs erfordert zwei Zusammenkünfte pro Woche.

Diese Schulen sind unentgeltlich und werden überwiegend aus städtischen Mitteln erhalten. Sie sind nur den Angestellten Bostoner Firmen zugänglich. Für Einwanderer, die in solchen Firmen tätig sind, gibt es spezielle Kurse in englischer Sprache. Im übrigen darf jeder Angestellte nur den Kurs seines eigenen Gewerbes besuchen.

Eine Ausnahme davon machen gewisse Handelshäuser, die ihren jungen weiblichen Angestellten ge-

statten, Haushaltungskurse zu besuchen, die ihnen die Führung ihres eigenen Haushaltes erleichtern sollen.

**Haushaltungsunterricht in Australien:** Die Mädchenschulen von Victoria (Australien) haben seit einer Reihe von Jahren Haushaltungsunterricht, und zwar beginnt derselbe in der Regel mit dem 12. Lebensjahre. Speziell die Kochkunst wird gelehrt und regelmäßige Mahlzeiten werden hergestellt. Auch die Reinigung der Gefäße, Bedienung bei Tisch wird in praktischen Übungen gelehrt.

Die Lehrkräfte für diesen Unterricht werden in einer eigenen Lehranstalt für Haushaltungskunde herangebildet. Der Unterricht dauert drei Jahre, und zwar zwei Jahre in der Anstalt selbst und das dritte Jahr in der Lehrpraxis.

Auch gewisse Vorlesungen an der Universität Melbourne über Biologie, Anatomie, Bakteriologie und Physiologie müssen von den Studentinnen besucht werden. Sie wohnen in einer eigenen Heimstätte, deren Betrieb sie selbst zu besorgen haben, sowohl was die Küche als auch was die Wäsche und Instandhaltung des Hauses anlangt.

Der Staat steuert 1000 M. pro Jahr für jede Studentin bei, aber die Genossenschaft hat es zuwege gebracht, Haus und Küche in billigerer Weise zu betreiben und so noch Ersparnisse zu machen.

Auch Wanderkurse werden von der Anstalt aus veranstaltet, um in entfernteren Landstädten einige Tage lang rasche Unterweisung in den Haushaltungsgegenständen zu geben, nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene.

**Haushaltungsunterricht in den Schulen:** Im Mai d. J. ist in Paris der erste Kongreß der bereits seit einigen Jahren bestehenden Verbände „Oeuvre du Trousseau“ und „Oeuvre de l'enseignement ménager à l'école primaire“ (Haushaltungsunterricht in den Volksschulen) abgehalten worden.

Das „Oeuvre du Trousseau“ wurde im Jahre 1899 begründet und verfolgt den Zweck, den jungen Mädchen aus der Arbeiterbevölkerung eine Wäscheausstattung mit wenig Kosten zu verschaffen. Das hierzu nötige Material wird im großen von dem Verein gekauft und den Mädchen überlassen. Diese arbeiten an ihrer zukünftigen Ausstattung während der Dauer ihres Aufenthalts in der Schule, und auch nach Verlassen derselben wird ihnen die Möglichkeit gegeben, daran weiterzuarbeiten. Nach acht bis zehn Jahren ist auf diese Weise eine Ausstattung fertiggestellt, die oft nicht mehr als 20 Fr. gekostet hat. Eine gute aus 72 Stück bestehende Ausstattung kostet ungefähr 80 Fr.

Der Verein ist kein Wohltätigkeitsverein im gewöhnlichen Sinne des Wortes. Er vertritt den Standpunkt, daß Almosen allein ohne jede Gegenleistung meist nur demoralisierend wirken und gerade bei der Jugend jede individuelle Anstrengung nur unterdrücken helfen, und schenkt deshalb das Material nicht. Er ist ein Verein, der die soziale Arbeit, die er im Auge hat, auf Grund der finanziellen Beteiligung seiner Mitglieder leisten und ermöglichen will. Aufgenommen werden nur Mädchen, die gewisse moralische Garantien bieten, und die sich nicht im äußersten Elend befinden — für letztere Fälle sollen die eigentlichen Wohltätigkeitsvereine in Betracht kommen.

Die Aussteuer wird den Mädchen bei ihrer Majorenität oder zu ihrer Hochzeit übergeben.

Der Verein hat in der verhältnismäßig kurzen Zeit seines Bestehens

gute Erfolge erzielt und entwickelt sich aufs beste.

Das andere ihm verwandte Werk ist das „Oeuvre de l'enseignement ménager“, das sich die Aufgabe gesetzt hat, in allen Volksschulen den Mädchen praktischen Unterricht in Hygiene, Kinderpflege, Kochkunst und allen Haushaltsarbeiten erteilen zu lassen. Ein Schultag wöchentlich wird ausschließlich diesem Unterricht gewidmet: es wird genäht, gekocht und Wäsche geflickt, ferner werden Anleitungen gegeben über die erste Hilfe in Krankheitsfällen, über das Anlegen von Verbänden, über die Behandlung der Säuglinge usw.

Dieser Unterricht ist in 43 Pariser Volksschulen und auch bereits in einigen Orten der Provinz eingeführt. Die Kosten desselben betragen für jede Schule ungefähr 400 Fr. und werden zum größten Teil von der eigens hierzu gegründeten „Entr'aide scolaire“ getragen.

*Marie Koscinska.*



**Amtliche Überwachung der Schulpugend in Neu-Süd-Wales:** Der australische Staat Neu-Süd-Wales hat den Gesundheitsbehörden sehr weitgehende Vollmachten und Verpflichtungen bezüglich der ärztlichen Überwachung der Schulpugend auferlegt. Alle Schulen, auch die in den entferntesten Dörfern des Binnenlandes gelegenen, müssen regelmäßig inspiziert werden, derart, daß jedes Kind während seiner Schulzeit mindestens zweimal gründlich untersucht wird. Eigene Übersichten werden auf Grund dieser Untersuchungen angelegt, um nachzuweisen, wo speziell ansteckende Krankheiten vorgeherrscht haben, und welche Kinder durch Überstehen einer solchen Krankheit gegen Wiederansteckung immunisiert sind. Auf diese Weise kann bei Ausbrechen einer Epidemie



gleich alles Entsprechende vorgekehrt werden.

Stellt die Untersuchung bei einzelnen Kindern gewisse Erkrankungen fest, so werden die Eltern, soweit die Städte in Frage kommen, durch eigene Krankenpflegerinnen aufgesucht, und diese nehmen das Kind mit zum Spital, um die entsprechende Behandlung durchführen zu lassen, oder geben in leichteren Fällen selbst die entsprechende Anleitung. In entfernt liegenden Dörfern, in denen solche Beamtinnen nicht vorhanden sind, werden die Eltern wiederholt, in dringlicher Weise, auf brieflichem Wege zur Durchführung der entsprechenden Maßregeln aufgefordert.

Die Gesundheitsbehörde betätigt sich auch in pädagogischer Beziehung, indem sie in den Lehrerbildungsanstalten Kurse über erste Hilfe und Hygiene abhalten läßt und in den Mädchenschulen Vorlesungen über Säuglingspflege, häusliche Hygiene usw. veranstaltet. In den Schulen der Hauptstadt muß jedes Mädchen, bevor es die öffentliche Schule verläßt, einen solchen Kurs durchmachen, dem auch Anweisungen über den Kampf gegen die Tuberkulose beigelegt werden; gedruckte Leitfäden werden, zur Unterstützung des Unterrichts, ausgegeben, und strenge Prüfungen stellen den Erfolg desselben fest.

Nach Absolvierung der Schule bekommen die Kinder besondere Druckschriften mit nach Hause zu ihrer eigenen Belehrung und der ihrer Eltern.

**Eine Schule für Deklassierte:** „La Revue“ berichtet, daß in einem entfernten Stadtteil von Paris vor wenigen Jahren eine Schule gegründet wurde, deren Zweck es ist, Deklassierten aller Art, Intelligenzproletariern, welche sich nicht in der Linie ihrer Studien ihr Brot erwerben

können, den Aufbau eines neuen Lebens zu ermöglichen. Die Mittel wurden durch einen privaten Wohltäter gestiftet, welcher die Gehälter der Professoren bezahlt und das Gebäude instand hält, ohne daß die Schüler hierzu beizutragen hätten.

Die Lehrkurse dauern im allgemeinen 7 Monate und sollen technische Kenntnisse vermitteln, welche den absolvierten Schülern die Ausübung einer bescheidenen, aber den Lebensunterhalt sichernden Tätigkeit gewähren; naturgemäß wird auf qualifiziertere Handwerke Gewicht gelegt, so das elektrotechnische.

Eine größere Schülerzahl fand sich rasch zusammen; im abgelaufenen Jahr betrug sie bereits 140. Die Absolventen haben es in fast allen Fällen sofort zu Stellen mit 7—10 Mark Tagesverdienst gebracht.



**Zum Plan einer deutschen Volkshochschule in New York:** Die New Yorker Deutschen haben sich bekanntlich in vielerlei Beziehungen bestrebt, ihre deutsche Sprache und Kultur zu bewahren. Einen Ehrenplatz nimmt in dieser Hinsicht zweifelsohne die junge „Gemeinschaft für Kultur“ ein, die am 1. Januar 1912 begründet wurde. Sie will nämlich nicht bloß in geselliger Weise die alte Sprache pflegen, den Kindern Klang und Stimmung dessen, was den Vätern heilig war, vermitteln, sondern auch wirklich moderne Kulturgedanken ins Deutschtum hineinragen, ein Bindeglied zwischen deutscher Hochkultur und amerikanischer Gesittung darstellen. Gerade diese lebhafteste Beziehung zu Deutschland, die auch durch viele, sich nur vorübergehend in Amerika aufhaltende Deutsche gepflegt wird, ist wichtig, denn im allgemeinen besteht ja bei den ausländischen Kolonien Amerikas die Gefahr, daß sie gegenüber der modernen amerikanischen Entwicklung

ein konservatives, zum Teil sogar kleinliches Milieu darstellen, während dies in der neuen Vereinigung durchaus vermieden wird.

Sie gibt eine Zeitschrift „Junge Erde“ heraus und bietet ihren Mitgliedern Vorträge und künstlerische Aufführungen; besonders aber hat sie sich durch Veranstaltung einer Gemälde- und Skulpturenausstellung in anregender Weise betätigt. Sie plant auch die Organisation einer deutschen Volkshochschule in New York, zu der die Vorarbeiten bereits eingeleitet wurden.

*R. B.*



**Über einen spanischen Arbeitergesangsverein:** Ein Chorgesangsverein, dessen Mitglieder ausschließlich der arbeitenden Klasse angehören, hat vor einiger Zeit mit dem größten Erfolg Gastspiele in Paris und London gegeben.

Dieser Verein, „Orfeo Catala“, wurde vor 23 Jahren in Katalonien von Lilius Millet begründet, nach dem Muster der von dem Poeten und Musiker Joseph Anselm Calvi im Jahre 1850 begründeten volkstümlichen Gesangsvereine. Calvi gebührt das Verdienst, beim Volke Sinn und Verständnis für echte Kunst erweckt zu haben, und dadurch, daß diese Arbeiterchöre gern von Ort zu Ort wandern, um überall Gastspiele zu geben, bringen sie die Arbeiterklassen miteinander in Kontakt und tragen dazu bei, eine engere Verbindung zwischen ihnen herzustellen.

Die „Orfeo Catala“ besteht heute aus 260 Sängern: Arbeitern, allerlei Handwerkern, Modistinnen, Schneiderinnen und Bureauangestellten.

Millet hat diesen Sängern, die anfangs keine Note kannten, mit vieler Mühe und Geduld das Singen nach Noten beigebracht und sie in den Stand gesetzt, die schwierigsten Chöre von Bach, Saint-Saëns, Pale-

strina u. a. kunstgerecht zur Ausführung zu bringen.

Die Kosten für die größeren Tourneen werden gedeckt teils durch die Einnahmen aus den Konzerten, teils durch die von der Stadt Barzelona geleistete Beihilfe. Die letzte hiervon belief sich auf 30 000 Fr. Außerdem zahlt jedes Mitglied einen kleinen monatlichen Beitrag zur Bestreitung der Kosten für Unterhaltung des Büros und für eine Unterstützungskasse.

Unter den Sängern befinden sich auch Kinder von 12 Jahren an.

*Marie Koscinska.*



**Die Kunst in der Schule:** Um den Klassenräumen ein möglichst schönes Gewand zu geben und beim Menschen von klein auf den Schönheitssinn zu wecken und auszubilden, ist in Frankreich — dessen Schulen in Konstruktion und Einrichtung im allgemeinen so ganz anders sind als die Schulgebäude des übrigen Europa — eine „Nationalliga für Kunst in der Schule“ gegründet worden. Sie hat Ortsgruppen in den verschiedensten Städten und Gemeinden des Landes und verfügt über ein eigenes Organ: „L'Art à l'École“.

Überall, wo solche Ortsgruppen bestehen, werden die Klassen künstlerisch ausgeschmückt, Landschaften und Bilder mit Szenen aus dem Leben der Kinder schmücken die Wände, Blumenstände sind in den Ecken untergebracht. In den für die größeren Schüler bestimmten Klassen hängen Werke bekannter großer Meister an den Wänden.

Die Liga erfreut sich des größten Erfolges.

*Marie Koscinska.*



**Kostenloser Unterricht für alle:** Der französische Unterrichtsminister hat kürzlich auf eine diesbezügliche Frage geantwortet, daß die Ausgaben

für kostenlose höhere Ausbildung ungefähr 9 Millionen betragen würden.

1913 betrugen die Einnahmen der Universität 9 027 386 Franken, wovon: 3 491 340 Franken Examengebühren, 1 738 172 Franken Einschreibegelder, 1 365 888 Franken für praktische Arbeiten, 874 050 Franken für die Befähigungszeugnisse usw.

Der Minister ist ferner der Ansicht, daß kostenloser Unterricht im Lyceum und Collège nur bei Kindern, die die nötige Befähigung aufweisen, in Betracht käme. Die Zöglinge sollen daher beim Eintritt in das Gymnasium eine Prüfung bestehen.

Dieses System wäre nicht ganz neu, da schon jetzt den Kindern unbemittelter Eltern in reichem Maße Stipendien bewilligt werden, wenn sie ein Examen bestanden haben. Es würden jedenfalls, wenn die Gewährung des Stipendiums von der Befähigung und Ablegung eines Exams abhängig gemacht werden würde, bessere Resultate erzielt werden, als bei Einführung des kostenlosen Unterrichts für Reich und Arm, ohne Unterschied der Befähigung.

Die Einführung des völlig kostenlosen Unterrichts würde eine Mehrausgabe von 18 Millionen verursachen, wobei man nicht vergessen darf, daß diese Summe mit der Zeit noch bedeutend größer sein würde, da der größere Schülerandrang die Gründung von neuen Lehrerstellen erforderlich machen würde. *M. Koscinska.*



**Lehrerinitiative in Frankreich:** Frankreich besitzt ein System des Volksfortbildungsunterrichts, das auf freiwilliger Arbeit der Lehrer und freiwilligem Besuch der Schüler beruht. So unvollkommen all diese Systeme der Freiwilligkeit in ökonomischer Beziehung funktionieren, so hat sich doch in dieser speziellen Sphäre gezeigt, daß die freie Initiative

viel zu leisten vermag. 81 553 französische Lehrer haben freiwillig solche Kurse gehalten. Für die Erwachsenen allein wurden 54 493 Lehrkurse durchgeführt, eine Zunahme von 1696 gegenüber dem Vorjahre. Auch die Zahl der Schüler nimmt zu, besonders junge Leute, die das 20. Jahr noch nicht erreicht haben, kommen zur Abendschule, um sich für die Zeit der militärischen Dienstpflicht und die dort üblichen Prüfungen vorzubereiten.

Auch die Lehrerinnen haben im laufenden Jahre 1500 neue Kurse eröffnet, speziell in Haushaltungslehre.

Die Lehrerschaft hat auch aus eigener Initiative 200 neue sogenannte „Patronayes“ geschaffen, das sind Institutionen, die die Obhut über die Kinder an den beiden schulfreien Tagen Donnerstag und Sonntag übernehmen, insoweit die Eltern in der Werkstatt festgehalten sind und die Kinder nicht ohne Aufsicht lassen wollen.

Auch die wechselseitigen Unterstützungsvereine der Schuljugend haben dank der eifrigen Propaganda der Lehrer einen Zuwachs von 18 350 Mitgliedern gewonnen. Sie zählen nunmehr 856 509 Mitglieder.

In einigen französischen Departements veranstalten die Lehrer auch regelmäßige Schulwanderungen, auf denen naturwissenschaftlicher Unterricht gepflegt wird und haben mit Unterstützung der Liga für Freiluft-erziehung eine größere Anzahl von Sportklubs für Knaben und Mädchen gebildet, die der Idee der körperlichen Erziehung dienen.

Die genannte Liga fördert weiter die Schaffung freier Spielplätze neben den Schulen sowie andererseits die tunlichste Beseitigung der Hausarbeiten, damit sich die Kinder in der freien Zeit mehr der körperlichen Pflege hingeben können.

*Th. Bidart,  
Cayenne.*



